د. منصوري عبد الحق

إصدارات مخبر التربية و التنمية

الإرشاد والتوجيه

دار الغرب للنشر و التوزيع

د. منصوري عبد الحق

الإرشاد و التوجيه

دار الغرب للنشر و التوزيع

بسم الله الرحمن الرحيم

و الصلاة والسلام على رسول الله خاتم الأنبياء و المرسلين

" قل هذه سبيلي أدعو إلى الله أنا و من اتبعني
و سبحان الله و ما أنا من المشركين "
سورة يوسف ، الآية :108

" و أن هذا صراطي مستقيما فاتَبعوه و لا تتَبعوا السبل
فتفرَق بكم عن سبيله ذلكم وصَاكم به لعلكم تتَقون "
سورة الأنعام ، الآية:153

تقديم مخبر التربية و التنمية

من البديهي أن نحرص في ظل أهداف التربية و التنمية على ترشيد جهود الأفراد و الجماعات قصد الوصول إلى الاستغلال الأمثل لها. و لا يمكن تحقيق ذلك على النحو المطلوب و بالمردود الأقصى بدون الاهتمام بوسائل الترشيد نفسها والتعرف عليها ومحاولة فهم كيفية استخدامها، بل والعمل على تطويرها بما يسمح بالتجاوب مع التحديات الجديدة التي تكاد لا تنتهي. وإذا كان الفعل الإرشادي في الأصل يتعدد ويتنوَع حسب الظروف و الملابسات ولا يمكن أن يتجسد في صورة نموذجية واحدة بما يسمح من توسيع دائرة الاستفادة منه، فإن من الطبيعي و الحال هذه أن تتعدد إزاءه المواقف و تتباين الرؤى، و هي في مجموعها- مع التناقض في الجزئيات وأحيانا في الأصول و التعارض في المنطلقات و المبادئ - ترسم بألوان مختلفة المشهد الإنساني.

و لعل فقرات كتاب" **الإرشاد و التوجيه** " احتضنت كثيرا من هذه الصور المتنوعة في قراءة سلوك و مواقف الإنسان و كيفية التعامل معها و التي جاءت لتؤكد أن فهم هذا الكائن البشري بخصائصه الفريدة و صفاته المتميزة لا نحققه بالضرورة من خلال اعتماد الأساليب الحاسمة والصيغ اللغوية المطلقة. ذلك أن كل قراءة له هي قراءة في الزمن و المكان. و إذا تغيرت الظروف و المعطيات لا بد أن يتغير إدراكنا لهذا الإنسان و لا بد كذلك أن تتغير قراءتنا له، رغم أن الإنسان يظل في الشكل و الجوهر هو نفسه. و بما أن التركيز في الكتاب كان حول تكيف الإنسان و كيفية مساعدته على مواجهة التحديات و تجاوز العقبات و تطوير مساهمته و رفع مستوى أداءه، فإن القارئ لا يشعر في ظل ذلك كله بأي انقطاع لشريط هذا الإنسان المتواصل في حلقاته. ذلك أن الاختلاف و تعدد التصورات و النظريات حوله لا يمنعنا من الوقوف على كثير من مظاهر حياته المثيرة ومتابعة فصول قصته.

أ. د. مزيان محمد

مدير مخبر التربية والتنمية

محتويات الكتاب

مقدمة عامة

يكاد يكون مستحيلاتحديد كل إمكانات العنصر البشري والإحاطة بها. وما أمكننا تقديره من هذه الطاقة المخزنة و الهائلة غالبا ما تأتي الظروف المحيطة المتحدية لتفجَرمنها المقدارالذي يسمح لهذا الكائن أن يواجه حقائق واقعه الآني حتى يتمكن من مواصلة حياته و تحقيق التكيف مع متطلباتها. مما يعني في العمق أننا لا نعرف عن الإنسان سوى ما ساهمت البيئة في تفعيله و يجب أن ننتظر توفَر ظروف بيئية أخرى تحتضن تفاعلات إضافيةأخرى لنتمكنمن جديد الوقوف على بعض ما في مقدور هذا الإنسان فعله. و هو ما يعني كذلك أن من الآثار الطبيعية لتأخر هذه الاستثارة الخارجية بقاء الطاقة المحركة معطلة وغيرمستغلة. ولا توجد أدلة كافية و مبررات موضوعية تسمح بربط تخلف و عجز و إخفاق الأفراد و الجماعات دائما بغياب الإمكانات والقدرات الذاتية. و مع وجود الفروق الفردية التي تحدد لكل عنصر بشري سقفا خاصا به لا يمكن لإنجازاته أن تتجاوزه، فإن الجميع يظل يعمل دون المستوى الذي هو مؤهل لإدراكه بسبب عدم قيام ظروف مناسبة. و بهذه الكيفية تفوَت الإنسانية على نفسها فرصة استغلال هذا المخزون الذي كان من الممكن أن يغير وجه الحياة العامة و الخاصة وأن يحدث نقلة نوعية فيها.

إن ضغوط الواقع و صعوباته المتزايدة دفعت نحو تعميق التأمل في حقيقة هذا الكائن البشري و قراءته من أبعاد شخصيته التي لم يتم التركيز عليها بعدُ وإعادة استكشافه فيما ظل مجهولامنها بهدف التوصل إلى معرفة الكامن من الاستعداد والقدرة الذي تمتلكها وأحسنالظروف التي تسمح

بالاستفادة منها. ولعل تحوَل "التوجيه" و "الإرشاد" إلى موضوع اهتمام الباحثين و انشغال كثير من المتعاملين، خاصة أولئك الذين يستثمرون بصورة مباشرة في الكفاءة البشرية، يستند إلى هذه الحاجة و يمثّل محاولة عملية لتجسيد هذه الرغبة في فهم أشمل لهذا الإنسان والدفع به إلى مستويات إنجاز أكبر و ذلك بوضعه في الحقل أو الإطار الذي يسمح له تدريجيا بالتجاوب مع استعداداته وأن يتحقق بأداء يتناسب مع ما لديه من مؤهلات، الأمر الذي من المتوقع أن يساهم بطريقة مباشرة في تحسين أوضاع الأفراد والجماعات.

هل في مقدورنا توجيه الإنسان لتجسيد هذه الطموحات و نقله إلى الواقع الأفضل و نحن نجهل كثيرا من مقوماته و لا نعرف عنه سوى ما يطفو على سطح شخصيته؟ ما هي المنطلقات النظرية و العلمية التي يمكن اعتمادها للقيام بعملية التوجيه والإرشاد وحدود التوافق حولها؟ على أي أساس تُرسمُ أهدافُها و تُرتَبُ أولوياتها و تُحدَدُ وسائلها و تقنياتها ؟ ما هي الصعوبات التي تقف في وجه عملية بهذه الأهمية و الخطورة و كيف يمكن التصدي لها؟... وأسئلة كثيرة أخرى نحاول الإجابة عليها في سياق فقرات وفصول هذا الكتاب الذي قسمناه إلى ثلاثة أبواب رئيسية. في الباب الأول تناولنا بالوصف و التحليل عناصر العملية الإرشادية و طريقة تفاعلها مع التركيز بشكل خاص على شخصية المرشد وأبعادها وكيفية تحديد دوره و تحليل مختلف مهامه وأسس بناء العلاقة التوجيهية الإرشادية مع من يتعامل معهم. كما أدرجنا فصولا أخرى ضمن هذا الباب سلَطنا الضوء فيها بالخصوص على الممارسة التوجيهية و الإرشادية حين تحتضنها المؤسسة الإنتاجية والمؤسسة التربوية ونوع الصور التوافقية التي يتم التجاوب بها مع هذا الواقع الحيوي.في البابين الثاني و الثالث عرضنا على التوالي نظريات التوجيه و نظريات الإرشاد واقتصرنا في هذا العرض على بعض هذه

النظريات فقط لأهميتها في نظرنا، وعلى أهم العناصر التي تساعد على فهم المبادئ العامة التي تخضع لها العملية الإرشادية. و حاولنا إبراز أوجه المساهمة لكل نظرية و أهم إيجابياتها، كما توقفنا عند سلبياتها و نوع المشاكل التي تترتب عن محاولة تطبيقها في الواقع.

الباب الأول :

عناصر العملية الإرشادية

الفصل الأول : لماذا الإرشاد و التوجيه

الفصل الثاني : تعريف الإرشاد و التوجيه

الفصل الثالث : شخصية المرشد

الفصل الرابع : تحليل مهام المرشد

الفصل الخامس : العلاقة الإرشادية

الفصل السادس : العملية الإرشادية واقعية

الفصل السابع : الإرشاد النفسي و الإنتاج

الفصل الثامن : وظيفة الإرشاد النفسي و التربية

الفصل الأول:

لماذا الارشاد و التوجيه؟

تمهيد

يعرف العالم تغيرا سريعا و مستمرا خاصة نتيجة للثروة العلمية والتقدم الصناعي، تغير فتح آفاقا جديدة للأفراد والجماعات و وسع من المجالات التي يمكن الاستثمار فيها و نوعها، لكن من الناحية الأخرى انفتحت عليهم من خلال هذا التطور المدهش أبواي القلق و التهديد خاصة وأن بعض هذا التطور فقط يمكن التنبؤ به و ضبطه و توجيهه في خدمة البشرية أما الجزء الأكبر منه لا يمكن التنبؤ به فيكون غير متوقع و بالتالي يصدم العالم مثل نزول الصواعق. وصدق من وصف عصرنا بعصر الضغوط و القلق و الخوف و الصراعات و فقدان الأمن.

الحاجة إلى الإرشاد النفسي

لم يعد التساؤل حول الحاجة إلى الإرشاد النفسي يُطرح إذ بات تعاطيه من الأمور الواقعية و البديهية. فمشكلات الأفراد و المجتمعات زادت وتفاقمت. و طرأت تغيّرات اجتماعية قلبت كل الموازين و غيّرت ملامح الحياة في كافة أبعادها. كما أن الثورة العلمية فرضت أنماطا من المواقف

والتوجهات، وواكب ذلك كله نمو ديموغرافي كبير و متواصل انعكس على الواقع التربوي و عالم الشغل و التمهين. و كل ذلك بقدر ما يفتح آفاقا جديدة ويوسع من الفرص أمام الأجيال المتعاقبة يتسبب و بصورة مباشرة في المزيد من التوتر و القلق و الخوف نظرا لما يفرضه من ضرورة التكيف مع المستجدات التي لا تعرف توقفا فضلا عن التغيير الذي أصبح يشمل المعايير والنظم و حتى الآداب و الأخلاق الأمر الذي يستدعي باستمرار مراجعة المواقف والاختيارات في حياة كل شيء فيها أصبح مؤقتا أو موجودا إلى حين. و ليس غريبا أن يوصف العالم المعاصر بعصر القلق. و يمكن أن نلمس هذه الحاجة :

1- على مستوى نمو العنصر البشري: انتقال الفرد من مرحلة إلى أخرى خلال عملية النمو (طفولة، مراهقة، رشد، شيخوخة) حيث تواجهه متابع و يتطلب ذلك منه و بصورة مستمرة و متواصلة نوعا من التجاوب المتميز و التكيف نظرا لأنه يتسبب في اضطراب الأحوال و بالتالي يستدعي مراجعة ذلك عن طريق الإرشاد و التوجيه.

2- عند انتقال الفرد من البيت إلى المدرسة أو إلى العالم الخارجي أو إلى العمل أو من حالة العزوبية إلى الزواج، أو من وضع اجتماعي إلى وضع اجتماعي مغاير (من حياة الريف إلى حياة المدن) أو من مجتمع إلى مجتمع، كلها أوضاع تترتب عنها صعوبات في التكيف أو في التوافق معها.

3- حصول تغيرات اجتماعية و ثقافية جارفة مست الإنسان في مختلف جوانب حياته و في جميع المواقع التي يحتلها. و من بين هذه التغيرات نذكر بالخصوص :

- مشاكل النمو المتزايد للسكان و كل ما يتفرع عنه من صعوبات وعقبات.

- الانتقال من الأسرة الممتدة إلى الأسرة النووية و اختفاء بعض القيم والعادات و التقاليد المرتبطة بالمرأة و الزواج و العلاقة بين الزوجين.

- صعوبـة الضبـط الاجتماعـي بسبب تطـور تكنولوجيا الاتصالات التي ساهمت في تحريك صراعات قيمية و ثقافية داخل العلاقات الأسرية.

– حالة الاغتـراب التي يشعـر بـه الإنسان المعاصر فـي ظل العولمة الموحشة التي تحتضنه رغـم أنفــه.

– الهجـرة و مـا يترتب عنهـا مـن ضرورات ترتبط بعملية الاندماج المصيريــة.

– التغييـر فـي العادات و القيـم الأسريـة و الاجتماعيـة نتيجـة التشبـع بالثقافات المختلفة.

– غياب الأب لفترات طويلة بسبب ظروف العمل.

– غياب الأم في عدد متزايد من الأسر مما يتسبب في إهمال الأبناء والعجز عن متابعة أحوالهم للوقوف على مشاكلهم و صعوباتهم.

– مشكلات الزواج و تكاليفه وظاهرة العنوسة و الرغبة عن القران.

– ظهور الأسر المفككة بالشجارات و الطلاق.

– زيادة في حدة الصراع بين الأجيال خاصة بين الآباء و الأبناء.

4- التطور التكنولوجي والثورة المعرفية مع إدراك المجتمعات لأهمية التعليـم و إقبال كبيـر علـى التعلـم ممـا يرفـع عدد الطـلاب فـي المؤسسات التربويـة، وضع تنجم عنه مشاكل عديدة.

5- في المجال المهني والعمل طرأت تغيرات كثيرة على البناء الوظيفي فظهرت أنواع عديدة من الأعمال و ازدادت التخصصات في العمل (المهـن الجديـدة، التكويـن المهني و متطلبات التطـور السريـع، التكيف مـع الآلة المتجددة و مشكلة الآلة التي حلت محل العامل).

6- كثـرة الكوارث و الحروب.

في الخلاصة نقول إن مواكبة التطور ببناء المدارس و المستشفيات ومختلف المؤسسات المساعدة أمر سهل، و لكن بناء الفرد و توجيهه أمر أصعب يطرح الكثير من التحديات. و يقوم الإرشاد و التوجيه على الإيمان بأهمية الفرد ولن يكون سوى فن يستخدم الوسائل العلمية المناسبة لفهم الفرد و دراسته منذ مولده و في كل موقع من مواقع عمله فيهتم بتحليل قدراته و تقييم أدائه كما يقوم بمساعدته على حل مشاكله حتى تزداد فاعليته و إيجابيته مما يعود عليه و على مجتمعه بالخير الوفير.

من هنا ظهرت الصلة الوثيقة بين التربية والإرشاد النفسي وأن الإرشاد وسيلة لإتمام العملية التربوية. و كلمات " أرشد، يُرشد، إرشادا، رشد، يرشد، رشدا " في حد ذاتها تتضمن معاني التغيير و الاستمرار والتربية و التعليم و التوعية و الوصول بالفرد إلى إمكانية التصرف في الأمور كشخص رشيد.

أهداف الإرشاد النفسي

يهدف الإرشاد النفسي في العموم إلى:

1- ***تحقيق الذات***

سواء بتحرير الطاقة الكامنة و تسهيل الانطلاق أو برفع الحواجز النفسية من هواجس ومخاوف و حالات الترقب و الشك و التردد التي تمنع الفرد من المضي في إنجاز ما يجسد طموحاته وما يميل إليه و يرغب فيه.

2- ***تحقيق التوافق***

لأن الفرد في حاجة إلى أن يعيش في تناغم مع نفسه و مع بيئته. ويساهم الإرشاد النفسي بشكل خاص في تحقيق هذا النوع من التوازن في حياة الفرد الداخلية والانسجام في علاقته بالمحيط الذي ينتمي إليه و يعيش فيـــه.

و من صور التوافق التي يعمل المرشد على تحقيقها والتي أبرزها ***يوسف بلان***[1] :

أ- *التوافق الشخصي*: الذي يتجسد ذلك بشعور الفرد بالسعادة والرضا وبحصول التجاوب مع متطلبات مراحل النمو، كما يتحقق بتسجيله نظرة إيجابية تجاه الذات التي من المتوقع أن تعزز تفاؤله وتدفعه نحو بناء الآمال والتخطيط لتحقيق الطموحات.

ب- *التوافق المهني*: يتحقق أساسا باختيار المجال المهني الذي يتناسب مع استعدادات الفرد الفطرية و قدراته و ميوله مع التهيؤ للأخذ بالأسباب الموصلة إلى هذا الهدف و الشروع عمليا في تجسيده على أرض الواقع.

ج- *التوافق الاجتماعي*: ويُترجم في الالتزام بالأخلاق السائدة ومسايرة المعايير و قواعد الانضباط الاجتماعي زيادة على كفاءة في التواصل مع الآخرين والتعاون و التكامل معهم فيما يحقق مصالح الجميع.

3- ***تحقيق الصحة النفسية***

إن تحقيق الصحـة النفسيـة يمرّ بإشبـاع حاجـات الفـرد النفسيـة والاجتماعية وحلّ المشكلات التي تعرقل مسيرته وتحريره من كل مظاهر التناقض بما يوفّر للشخصية استقرارها الذي ينجم عنه تقبّل الذات والاطمئنان إلى إمكاناته و الاندماج المؤهل في الوسط الاجتماعي.

[1]- **يوسف بلان (2007) " نظريات الإرشاد النفسي " ، ص30**

4- *تنمية القدرة على اتخاذ القرار*

يمكن بواسطة الإرشاد النفسي تطوير مهارات الفرد في هذا المجال الحساس وتزويده بالثقافة المكملة وبالتوعية اللازمة كي يتفاعل مع الحقائق الاجتماعية و الاقتصادية و التربوية بواقعية و يواجه التحديات بالقرارات الناضجة التي تكسبه مزيدا من الكفاءات والمهارات ويشق بها الطريق في الأفق الواسع و يفك بها عزلة و يسعى بها لتغيير واقع خانق و تجاوز صعوبات مكبلة و عقبات معطلة.

5- *تحسين بيئة الفرد*

كثيرا ما يصبح الفرد ضحية ظروف بيئية اجتماعية وجد نفسه فيها، تفاعلت فيها عوامل حوَلته إلى إنسان قلق أو مضطرب أو إنسان منطوي أو عدواني أو إنسان فاشل. و في مثل ظروفه يحتاج أكثر من طمأنته و الرفع من معنوياته بل يحتاج المساعدة في تغيير بيئته التي يتخبط في وسطها بتزويده بما يسمح له بإحداث التغيير المطلوب مثل تعليمه أنماط من السلوك تساعده على كسب ثقة الآخرين و احترامهم. فهو جزء من الحلَ لا يتحقق بدون مساهمته.

الفصل الثاني:

تعريف الارشاد و التوجيه

تمهيـد

إن تعريف الإرشاد و التوجيه تعددت صوره و تنوعت، كما تباينت في ظله مواطن التركيز و مواقع الاهتمام بحسب الخلفية التصورية لكل باحث و كيفية قراءته للشخصية الإنسانية و أبعادها. و لا بد أن ننبه من البداية على أن أي محاولة لتلفيق حسم للمسألة تمر حتما بطريق الاختزال للحقائق و بالتالي تشويهها. و الحق أن الحسم لا ينبغي أن يتحوَل إلى هدف لإدراكه نضطر إلى القفز على الحقائق الثابتة. ويجب أن نتذكر دائما أن تعدد الرؤى حول تناول عملية الإرشاد تبرره ضخامة المجال موضوع الدراسة ألا و هو الكائن البشري الذي يحتوي ظاهريا و في تناغم عجيب وانسجام كامل على تناقضات عديدة. فتعريفه و إعادة تعريفه هي الوسيلة العملية والطريقة الموضوعية للتجاوب مع ما يستجد من مواقف هذا الكائن وسلوكه و ما يختفي منها و يتلاشى في سياق الزمن و المكان. فنحن أمام كائن يتجدد و كل يوم يطرح نفسه في ثوب مغاير. و ما أصعب التعامل معه على أساس قواعد ضيقة و من منطلقات محددة بدقة. في هذه الحالة سنجد أنفسنا نبتعد تدريجيا عن جوهر هذا الكائن وصميم خصائصه الطبيعية ونتجه نحو تناول كائن صاغته التصورات النظرية والتقديرات التقريبية و القناعات الذاتية و ليس له وجود حقيقي في الواقع. و ندخل بعدها بواسطة

التحليل الموضوعي المزعوم في عملية تكيفية اصطناعية تشوَّه كل الحقائق المتعلقة لهذا الكائن اللغز. و هكذا نتحول إلى هامش الحياة الإنسانية حيث يصبح استثمار الجهود فيها بلا طائل.

تعريف الإرشاد

إن ما يقدم من قبل الباحثين كتعريف للإرشاد غالبا ما بكون في جوهره اقتراح لعناصر أساسية في خطة عمل الأخصائي النفسي و تحديد أولويات دوره و ليس دائما تحديد اصطلاحي عام و مطلق.

و فيما يلي بعض صور من هذا التباين في تعريف الإرشاد :

1- اعتبار الإرشـاد النفسـي بالعمليـة المساعـدة للفـرد علـى استخـدام إمكانياتـه و قدراتـه استخدامـا سليمـا للتكيف مع الحياة، حيث تبرز أهمية مساهمة المسترشد والدور الإيجابي المنوط به وعدم تورط المرشد في تقديم الجاهـز مـن الخدمات و الاكتفـاء فـي المقابل بمساعدة الطرف الآخـر على الوقوف على ما يملك من قدرات و اتخاذ القرار الذي يتناسب مع ما يتوفر عليه بصورة واقعية بما يسمح له أن يعيش في تجانس مع الذات مندمجا في واقعه الاجتماعي بشكل إيجابي.

2- النظر إلى الإرشاد النفسي من زاوية العلاقة القائمة بين المرشد النفسي الذي يأخذ على عاتقه مساعدة العميل على فهم نفسه و حل مشاكله. على اعتبار أن العلاقة الإرشادية هي محورية في العملية الإرشادية وتمثل العمود الفقري الذي يحمل كل جزئياتها، مع ضرورة التأكيد على طبيعة هذه العلاقـة المتميـزة بخصائصها وعلى السيـاق الذي تتحرك فيه و مضمونها تحسبا لما يمكن أن يحصل من تجاوزات كما يحدث مع العلاقات الإنسانية بصورة عامة. وأهمية فهم العميل لنفسه التي ينوه بها التعريف هي الوسيلة العملية لمساعدة هذا العميل على أداء الدور الايجابي المتوقع تجاه الذات و

الرفع من قدرته على تحمَل تبعاتها و هو الطريق الممهد لفك باقي الألغاز وإيجاد الحلول لما يعترضه من مشكلات.

3- تحديد الإرشاد النفسي بنمو لإمكانيات الفرد المسترشد و تطوير قدراته و ميوله من خلال حل مشاكله. و كأن هذا التعريف ضمنيا يرى من مبررات تدخل الفعل الإرشادي حصول تعثر أو توقف في عملية النمو في بعد أو أكثر من أبعاد الشخصية الإنسانية بسبب وجود صعوبات ومشاكل لا بد من إيجاد حلول لها كي تنطلق عملية النمو من جديد. و مساعدة الأخصائي للعميل على تجاوز تلك العقبات تتحوَل إلى الدور الحاسم والمهمة ذات الأولوية نظرا لما يترتب عنها من آثار.

4- وصف الإرشاد النفسي بعملية التعليم و التعلّم الاجتماعيين. فيتحول الإرشاد بهذا المعنى إلى أداة تستخدم في تعميق علاقة العميل بأفراد المجتمع و تعزيز التواصل الاجتماعي بينهم. و يفترض أن يكون الأخصائي النفسي على اطلاع واسع بحقائق المجتمع وكل ما يتميز به وأن يمتلك بعض المهارات البيداغوجية التي تسهل عليه العملية التلقينية التي يباشرها مع المسترشد.

5- ربط جوهر العملية الإرشادية النفسية بإمكانية الوصول بالفرد المسترشد إلى اختيار صحيح للمهنة وما يصاحب ذلك من مساعدات تصب في التخطيط الموضوعي والواقعي للمستقبل على ضوء الحقائق التي تتعلق بالمسترشد نفسه وتلك التي تتعلق بالمجتمع الذي يعيش فيه. وإن التركيزفي هذا التعريف على الاختيار المهني يبرره أنه عادة يكون اختيارا نهائيا وبالتالي يصبح، بطبيعة آثاره و ما يترتب عنه، مصيريا بالنسبة للفرد وخاصة في ظل الأوضاع التي تكون مستقرة اجتماعيا و اقتصاديا. وتتحول مزاولة المهنة بذلك إلى محور رئيسي في حياة هذا الفرد، كما

تنعكس آثار النجاح في اختيار المهنة المناسبة و الفشل فيه على مظاهر الحياة الأخرى.

6- الالتفات في تعريف الإرشاد النفسي إلى المرحلة العمرية التي تقدم فيها هذه الخدمة حيث أنها تصاحب حياة الإنسان كلها بما يحقق له فرص رعاية شؤون حياته و تنمية وجهات نظره و اتخاذ قراراته و تحمَل كافة التبعات و المسؤوليات في ظل العملية التكيفية الشاملة. و يمكننا حينئذ أن نتحدث عن إرشاد الأطفال و إرشاد الشباب و إرشاد الكبار و إرشاد الشيوخ... مع مراعاة الاختلاف في المستويات و في الاستعدادات الذاتية والقدرات.

7- اهتمام خاص أولاه بعضهم ، مثل ***لويس*** Lewis[2] في تعريف الإرشاد النفسي للحاجة لدى المسترشد المضطرب لاسترجاع قيمته بالذات مع ترسيخ إيمانه بقدراته المؤهلة و إمكاناته بما يعزز محاولة اندماجه المساهم برغبة أقوى وحافز أكبر فيحقق بذلك توافقا أفضل.

لا توجد عند بعض العلماء و الباحثين في تعريفهم للإرشاد النفسي، كما لاحظنا، أية إشارة إلى أن دور المرشد هو تغيير شخصية العميل، وتركيزهم في المقابل على الحاجة إلى المعرفة والخبرة الذاتية والتغيير في السلوك بحيث يصبح الدور المنوط بالمرشد متمثلا في مساعدة العميل في إيجاد طرق صالحة لاستغلال ما يملك من استعدادات وقدرات وفي تحسين وتطوير المحاسن المتوفرة لديه بدلا من العمل على صياغة شخصية جديدة. و حتى عند حرص بعضهم على ربط الإرشاد بنمو و تطور الشخصية الإنسانية فإن المتوقع من هذا المرشد هو تحريك عجلة النمو و التطور في اتجاهها الطبيعي. و رغم أن المهام لم توصف بدقة و وضوح كافيين إلا أنها تتمثل بالنسبة للمرشد التطوري النمائي بالأساس في ترسيخ لدى العميل

[2]- **Lewis, 1970**

الشعور بالرضا و تقبل الذات و تنمية قدرته على الضبط الداخلي و التحكم الذاتي، و مساعدته على تعلم استراتيجيات مناسبة و متكيفة و تقنيات حل المشاكل بكل واقعية و موضوعية و عدم الاستمرار في الاعتماد على المراقبة الخارجية و الاستثارة الخارجية في ظل مرافقة سلبية.

تعريف التوجيه

هو عملية مساعدة الأفراد في التعرف على قدراتهم و إمكاناتهم وتحديد و حسن تقدير مسؤولياتهم و تنظيم خبراتهم في اتجاه بناء صورة واقعية عن ذواتهم وعن البيئة من حولهم بما يحقق التكيف مع النفس و مع المجتمع.

وكما يمكن ملاحظته فإن المصطلحات والمفاهيم المتداولة في تعريف التوجيه تكاد تكون هي نفسها المستخدمة في تعريف الإرشاد. و هذا يؤكد عامة أن الفرق بينهما لا يكون سوى في درجة التركيز و في طبيعة و نوع ترتيب الأولويات التي ينظم الأخصائي النفسي على أساسها تدخلاته. ويمكن أن يتفرع من تعريف التوجيه العام تعريف له معناه في ظل خصوصية المجال الذي يقدم فيه. وبذلك نتحدث عن التوجيه المدرسي أو التربوي والذي يتمثل أساسا في مساعدة التلاميذ في اختيار المؤسسة التربوية المناسبة ونوع الدراسة المساعدة والبرامج العلمية التي تتجاوب مع ميولهم و قدراتهم و إمكانية الاستفادة منها. و قد يشمل دور الموجه بعض المتابعات التقويمية في الميدان التربوي للوقوف على بعض المشكلات التربوية و محاولة إحصاء مظاهر الضعف و العجز و القصور في العملية التربوية على مختلف الأصعدة والمستويات واقتراح الحلول الأولية لها. كما يمكن التحدث عن التوجيه المهني الذي نسعى من خلاله إلى التعريف بعالم الوظائف والمهن ومساعدة الأفراد عامة أو الطلاب أو العمال

أو غيرهم على الوقوف على مميزاتها وخصائصها و ظروف مباشرتها والحقوق فيها و الواجبات من جهة، و التعرف على القدرات المطلوبة والمهارات اللازمة للنجاح فيها من جهة ثانية. من التعريف يمكن أن يتفرع كذلك الحديث عن التوجيه الاجتماعي الذي يمد الأفراد بالمعلومات التي يستنيرون بها للتكيف داخل المجتمع بما يسهل عليهم الاندماج في أوساط الناس و العيش المشترك معهم سواء تعلقت المعلومات بالآداب العامة والأعراف و التقاليد أو بأساليب أو وسائل الاتصال و التواصل و التفاهم.

الفرق بين الإرشاد و التوجيه

رغم وجود التشابه الظاهري بين الإرشاد و التوجيه و التداخل الكبير بين المفهومين فهناك فروق عملية دقيقة بين العمليتين يمكن تلخيص أبرز مظاهرها في :

1- الإرشاد النفسي هو في أغلب الأحيان علاقة بين المرشد النفسي وفرد واحد اصطلح على تسميته بالعميل. هذا الأخير يأتي طالبا المساعدة (علاقة فرد بفرد في العيادة النفسية، المدرسة، المصنع،...). أما التوجيه فهو علاقة بين الموجه و مجموعة من الأفراد - تلاميذ في مدرسة، عمال في مصنع، جنود في تكنة... لمساعدتهم في اكتشاف قدراتهم و على تنظيم خبراتهم و استخدامها بدرجة أقصى لزيادة فاعليتهم و إنتاجيتهم في المدرسة أو في المصنع ...

2- كثيرا ما يكون الإرشاد لاحقا لعملية التوجيه خاصة عند بدء العمل في المؤسسة أو عند بدء الدراسة. يكون التوجيه المبدئي هنا بمثابة التوعية وإعطاء المعلومات للتعريف بالمكان ونظمه وقوانينه الإدارية والاجتماعية والمالية، و أنواع الدراسة و الخدمات و النشاط في المدرسة و الجامعة.

3- الإرشاد النفسي كوسيلة وقائية – علاجية تتطلب تأهيلا خاصا، فلا بد من إعداد المرشد النفسي المتخصص و المدرب و الكفء لإتمام

العملية الإرشادية بنجاح. أما التوجيه الذي هو وسيلة إعلامية في أغلب الأحيان لا يتطلب كل ذلك، و البدائل في توفير هذه الخدمة عديدة.

علاقة الإرشاد النفسي بالعلاج و الطب النفسي

يلتقي الإرشاد النفسي و العلاج النفسي في بعض العناصر المشتركة كما توجد بينهما نقاط اختلاف. و من أبرز المظاهر المشتركة بينهم :

1- العمل على مساعدة الفرد في فهم النفس وتحقيق الذات و حلّ المشكلات وإدراك المستوى المطلوب من التوافق النفسي و تعزيز الصحة النفسية.

2- قيامهما على أسس مشتركة و استخدامهما للغة موحدة واستعمالها أساليب بعينها كالمقابلة ودراسة الحالة والاختبار النفسي ..الخ

3- يهدفان إلى نفس الغايات بواسطة استراتيجيات إما إنمائية أو وقائية أو علاجية.

4- الخطوات المنهجية المعتمدة هي نفسها بالنسبة للإرشاد النفسي والعلاج النفسي: من عملية فحص قصد تحديد المشكلة، و تشخيص لتحديد طريقة لحلها، و اتخاذ القرار، و التعلم، و المتابعة، و الإنهاء.

أما عن أهم مظاهر الاختلاف فيلخصها الجدول التالي:

الجدول 1 : أوجه الاختلاف بين الإرشاد النفسي و العلاج النفسي[3]

الإرشاد النفسي	العلاج النفسي
المساعدة فيه وقائية	المساعدة فيه علاجية
يتعامل مع الأسوياء	يتعامل مع المرضى

[3]- يوسف بلان ، المرجع السابق ، ص.34

مساند للبناء النفسي	معيد للبناء النفسي
قصير المدى	طويل المدى
يركز علىنقاط القوة في الشخصية	يركز على نقاط الضعف فيها
يركز على الجانب الشعوري	يركز علىالجانبا للاشعوري
التركيز على المشكلة	التركيزعلىصاحب المشكلة
يركز على الحاضر	يركز على الماضي

و من خلال التأمل في الجدول فإننا نلاحظ أن الفرق بين الإرشاد النفسي و العلاج النفسي هو فرق في الدرجة و ليس في النوع، و فرق في المسترشد وليس في العملية.

أما الطب النفسي كما يوضح ذلك ***يوسف بلان*** هو فرع من فروع الطب، يختص بعلاج الاضطرابات النفسية منطلقا في فهمه لها من العوامل العضوية و معتمدا في علاجها على الوسائل الطبية مثل الأدوية و الصدمات الكهربائية[4].

ويمكن إضافةالوجوه التالية كمظاهر تميز الإرشادالنفسي عن الطب النفسي:

1- يهتم الطب النفسي بتشخيص اضطرابات الشخصية و السعي للكشف عن أسباب عدم تكيف الفرد و القيام بمعالجتها.

2- ليس للمريض دور إيجابي في الطب النفسي، بمعنى العلاقة الايجابية و المشاركة في العلاج. و يقع العبء على عاتق الطبيب النفسي. وعلى العكس من ذلك في الإرشاد يهتم هذا الأخير بأصول الصحة العامة وسلامة الأفراد جميعا الأسوياء و غير الأسوياء، والعمل على تنمية الإمكانات الشخصية والاجتماعية حتى يمكن مساعدة الفرد الذي يأتي طالبا

[4]- يوسف بلان ، المرجع السابق ص . 35

للمساعدة و ليس للعلاج. و المرشد يهتم بالفرد و يتعامل معه كما هو لا كما يحبه أن يكون و لا كما يجب أن يكون.

3- يهدف الطب النفسي أساس إلى تغيير في بناء نمو الفرد (التخلص من أي اضطراب نفسي أو خلل في الوظيفة العقلية عن طريق العلاج) بينما يهدف الإرشاد النفسي لاستكمال نمو الفرد عن طريق مساعدته للوصول إلى إحساس واضح بذاتيته ومن ثم يحدث الفرد نفسه التغيير المطلوب.

الفرق بين الإرشاد النفسي و التربية و التعليم

ظهور الإرشاد النفسي و تطوره عبر التاريخ اقترن دائما بعلم التربية وربما لأن التركيز فيه كان في البداية على شريحة الشباب و الأطفال و هؤلاء عادة تحتضنهم المؤسسات التربوية و بالتالي من الصعب تهميش دورها بل و قد لا نتصور الفعل الإرشادي المؤثر بعيدا عن المدرسة خاصة إذا كان المجتمع يعتمد سياسة الوقاية ويحتاط دائما للمستقبل. وعلى العموم توجد بعض أوجه الشبه بين الإرشاد و التربية نجملها فيما يلي:

1- ***تشابه في الهدف***

إن مفهوم المنهج والتركيب المنطقي لفقراته والترتيب والتنظيم لها انتقل إلى الاهتمام بسيكولوجية التلميذ الذي يتلقى المنهج و إلى ضرورة استخدام أنسب الوسائل والطرق لتوصيله له. كذلك الإرشاد النفسي يؤمن بأهمية دراسة النمو النفسي للفرد والوقوف على خصائص المرحلة و نوع الصعوبات التي يمكن أن تظهر خلالها وحاجة المرشد النفسي في المدرسة إلى دراسة حاجات التلميذ والتعرف على مشكلاته وعلى طبيعة اهتماماته وميوله التي يتميز بها عن غيره. إلى جانب اعتماد كل من التربية و الإرشاد النفسي على المربي الكفء والمرشد القدير الذي يهتم بالفرد ككل و يساعده على التعلم و التكيف عامة.

ولأن هذه العلاقة تأكدت بالممارسة فقد نجد كثيرا ممن التبس عليهم الأمر يرددون أن" **الإرشاد ضرورة لكن المرشدين لا** ". خاصة من فئة المعلمين أنفسهم الذين اجتمعت لهم بعض الخبرة نتيجة الممارسة الطويلة والتي مكنتهم من التعرف على أحوال الأفراد ومناحي تقلباتهم وما يمكن التوقع منهم. والحقيقة أن عدم التفريق بين ما ينتظر من المعلم في القسم و ما ينتظر من المرشد يوقع كلا منهما في أخطاء تتفاوت في الخطورة و جوهر ذلك يكمن في انحراف كل منهما عن مهمته التي لا يمكن أن يعوض أحدهما فيها الآخر. فحرص المعلم يجب أن ينصب على كيفية الانتقال بالتلميذ من مستوى استيعاب إلى مستوى أفضل منه والعمل على مراجعة طرقه وأساليبه كلما دعت إليه الحاجة من أجل تحقيق أهداف التربية. أما المرشد، حتى داخل المدرسة، فدوره يختلف و مجال اهتمامه يختلف و موضوع تركيزه يختلف. فهو يسعى كي يدفع بالتلميذ إلى الاستفادة من البرامج التربوية ومن كفاءة المعلم ومن استغلال أمثل لما يملك من قدرات ولكنه لا يباشر أي تلقين أو أي تعليم من النوع الذي يختص به المعلم.

وقد نتحدث بالمعنى العام عن الإرشاد الذي يمارسه المعلم كجزء لا يتجزأ من وظيفته و كيفية التمييز بينه و بين الإرشاد الذي يؤديه المختص، وسوف نلاحظ أن العمليتين مختلفتين في الشكل و المضمون كما أن الأهداف المتوخَاة من كل إرشاد تختلف وتتباين. و ما يقال عن المعلم يقال عن كل إنسان يجد نفسه يتعامل مع البشر فيحتاج أحيانا إلى تقديم الإرشاد أو ممارسة التوجيه في سياق مواصلة سيره نحو مقاصده و ما يصبو إليه.

من ناحية أخرى فإن المرشد في المدرسة لا يعمل بمعزل عن زملائه وإنما هو عضو مندمج و ليس عنصرا زائرا. فهو ليس معلما إضافيا و المعلم ليس مرشدا إضافيا.

2- تشابه في الوظيفة

خاصة من حيث تجسيدها سلوكيا ومن خلال المواقف، ومن جملة ما نستطيع ملاحظته في هذا السياق:

أ- النظرة إلى التلميذ ككل: الاهتمام به ككل و الحرص على متابعة وتحقيق حاجاته الصحية و النفسية و الاجتماعية والعقلية و الروحية، نظرا لتفاعلها ضمن شخصيته و تأثير بعضها في البعض الآخر.

و لما كانت عملية التعلم مستمرة فلا بد من نظرة إلى التلميذ ككل. وحتى تكتمل للمربي و المرشد معا صورة واضحة عن قدراته و ميوله، فيستطيع كل منهما بالتالي أن يتنبأ بما يمكن أن يحققه التلميذ في التعلم والحياة، لا بد لهما من التقويم في ظل تلك الاستمرارية التي تحركت فيها الأبعاد الزمنية الماضية و الحاضرة للفرد والتي يتجه في إطارها مستقبله.

ب- التعرف على حاجات التلميذ ومشكلاته: يهتم المنهج الحديث بأهمية اختيار الخبرات التعليمية بدقة لتحقيق حاجات الفرد ومساعدته على حل مشكلاته. و هو من صميم العملية الإرشادية كذلك.

ج- العمل مع نفس الأفراد المهتمين بالتلميذ: يعمل كل من المعلم والمرشد مع الآباء و المشرف الاجتماعي و طبيب المدرسة و ربما طبيب العائلة.

3- تشابه في استخدام الطرق الوقائية والعلاجية

الاهتمام بحاجات و قدرات و ميول و مشاكل التلميذ يسهل المهمة و يعفي كل طرف من عواقب التباعد و التباين في السلك و الهدف. فكلاهما يعتمد سياسة " الوقاية خير من العلاج ".

تشابه في نوع المشاكل التي يمكن مواجهتها

أ- تعدد مصادر الوصاية و تعارضها.

ب- أبعاد أخلاقية اجتماعية (التجربة و حدودها).

ج- مسؤولية التعامل مع الطفل القاصر mineur .

في الخلاصة نقول:

– إن فعل الإرشاد ضروري مواكبة لتطور المجتمع و ضمانا لاستمرارية وجود هذا الأخير.

– حتى تواكب تطور المجتمع و متطلبات تكيف الأفراد داخل المجتمع لا بد للعملية الإرشادية أن تتطور هي بدورها حتى تحقق أهدافها

– بما أن الفعل الإرشادي موجه للإنسان بالأساس، و أن كل إنسان له ما يميزه عن باقي الناس، فمن المتوقع أن تتعدد مظاهر هذا الفعل بحسب هذا التنوع البشري. كذلك الحال بالنسبة للأدوات و الطرق والأساليب فهي بدورها ستتعدد وتتنوع. ومن غير المستبعد في ظل الممارسة الإرشادية أن نسجل حضور البعد الثقافي والحاجة إلى تكييف الفعل الإرشادي مع حقائق البيئة التي يعيش فيها المسترشد، لأن المقصود بالخدمة التي يقدمها الفعل الإرشادي هو الإنسان في كليته لا فقط في جزء من شخصيته.

الفصل الثالث:

شخصية المرشد

تمهيـد

إن نجاح العملية الإرشادية يتوقف إلى حد كبير على شخصية المرشد. هذا الأخير هو الذي يستطيع أن يهيئ الظروف العامة المساعدة و الشروط الضرورية ويدفع بكل الأطراف المعنية بالتعاون كي تسير هذه العملية في الاتجاه الصحيح و تتحقق بذلك الأهداف المرجوة.

و لا شك أن هـذا الدور الخطيـر المنـوط بالمرشـد يتطلب استعـدادات ومؤهلات تساعده على أداء مهمته بكل إيجابية وبكثير من التلقائية والعفوية فيتمكن من امتصاص الضغـوط الكثيـرة و تجـاوز الصعوبات الناجمة عن طبيعة المهمة وعن خصائص أولئك الذين يتعامل معهم و تجاوز التحديات التي تواجهه من أكثر من مصدر.

فمـا هـي الخصائص التي ينبغي أن تميـز المرشـد النفسي و مـا هـي المؤهلات التـي لا بـد أن يتوفـر عليهـا حيث يتعـذر عليـه بدونهـا ممارسة وظيفته بمصداقية كبيرة و مردود مشجع؟

سـؤال دار حولـه نقـاش طويـل و عريـض، تهيكلت حولـه دراسات وبحـوث أسفـرت عـن نتائـج متباينـة في مضمونها الشكلي و لكنها متفقة في الجوهر تؤكد كلها على الوزن الخاص الذي يتمتع به المرشد النفسي ولو أنها رسمت له مسالك مختلفـة لأداء وظيفته بموضوعيـة و واقعيـة كما أنها

رأت نجاحه متعددا في مظاهره و يمكن الوصول إليه من طرق كثيرة، وفي الوقت نفسه يستطيع أن يتحول إلى مصدر تشويش و اضطراب.

و لعل دراسة ***تروكس*** و ***كار خوف*** "نحو الإرشاد والعلاج النفسي الفعالين"[5] نظرا لأنها أبرزت بُعدا خطيرا فيما يخص المرشدين الذين يستطيعون تقديم مساهمة جبارة و تحقيق فوائد إنسانية جليلة، و في نفس الوقت التفتت إلى المرشدين الذين تنجم عن تدخلاتهم أضرار كبيرة وعواقب وخيمة مما يدعونا بحسب الباحثين إلى تعزيز مكانة الفئة الأولى من المرشدين و دعمها و التعاون معها، و ضرورة حماية المسترشدين خاصة الأطفال منهم من الفئة الثانية من المرشدين الذين يتسببون في أضرار جسيمة بدلا من تقديم مساهمتهم في إصلاح الأوضاع و تحسينها.

مناقشة الادعاء العام بأن نتائج إيجابية تحققت بالاعتماد على الإرشاد النفسي وأنها كانت أفضل من تلك التي تحققت حين استُغني فيها عن خدمة الإرشاد النفسي، بحيث ظهر في الدراسة المشار إليها سابقا ما يؤكد صحة هذا الادعاء ولكن ظهرت في السياق نفسه تحفظات عززتها نتائج دراسات أخرى وخاصة بواسطة محاولات عزل الظروف التي تساهم بشكل مباشر في تفعيل عملية الإرشاد حتى تجعل منها عملية ناجحة أو عملية فاشلة، وعقد مقارنة بين الحالات التي تنجح معها تلك العملية و الحالات التي تفشل معها.

كما سبق أن أشرنا هناك في شخصية المرشد النفسي من الخصائص والصفات التي يكون لحضورها تأثير كبير على العملية الإرشادية كما تساعد بصورة مباشرة في تحقيق الأهداف المرجوة. و يهمنا عمليا التركيز على هذا الجانب، و على ضوء هذه الحقائق و ما يمكن استخلاصه من هذه

[5]-**Truax and Carkhuff (1967)**

المناقشةنستطيع مباشرة عملية بناء التصورات التربوية والتكوينية المناسبة لإعداد المرشدين بالمؤهلات المطلوبة.

أبعاد أساسية في شخصية المرشد

ثلاثة عناصر في شخصية المرشد من بين عوامل عديدة أخرى لها تأثير خاص على مجريات العملية الإرشادية: قدرة المرشد على التقمص العاطفي، قدرته على إنتاج السلوك الأصيل و العفوي الصادق و استعداده الطبيعي لتوفير جو الدفء المطمئن.

1- *المرشد النفسي و التقمص العاطفي*[6]

بواسطة هذا التقمص يتمكن المرشد النفسي من إدماج نوع الإحساسات التي يجدها المسترشد. إنها محاولة منه لتبرير التفهم من خلال الوقوف على الحالة و الاقتراب من معاناتها. و هي بذلك تختلف عن المشاركة الوجدانية والتعاطف. حيث أن في التعاطف يظل المرشد مختلفا عن الفرد الذي يتعامل معه و يتعاطف معه. و المرشد لا يقوم بذلك دون قصد و إنما لغرض الإرشاد حيث يريد أن يستكمل عملية التعرف على وجهة نظر المسترشد و رأيه. و بهذه الكيفية يكون مؤهلا لمعرفة ما تعنيه الأحداث بالنسبة إليه وبالنسبة إليه فقط. فكثيرا ما يحصل الاستخفاف بمعاناة الناس وعدم وضعها في إطارها الصحيح أو إدراكها بحجمها المناسب، و قد نُصدر أحكاما غير منصفة لواقع الناس فنقول عن أحدهم أنه بالغ في الغضب وأن الأمر لا يتطلب منه كل هذا الثوران، و نقول عن آخر أنه لم يسجل موقفا مناسبا من وفاة أحد من أقربائه، ونقول عن ثالث كان ينبغي أن يؤجل ما قاله لظروف أخرى أفضل، و هكذا و نحن في كل هذه الحالات ننظر إلى

[6]-Empathie: mode de connaissance intuitive d'autrui qui repose sur la capacité de se mettre a la place de l'autre.

الفرد باعتباره لم يحالفه التوفيق في أقواله وأفعاله أو كان غير موضوعي أو غير واقعي. لكن لو استطعنا في تلك اللحظة أن نعرف كيف يشعر كل واحد من هؤلاء، و ما يدور في خلد كل واحد منهم، و كنَا على علم بالأحداث التي سبقت ما عايناه منهم أو رأيناه و ما سمعناه، فإننا قد نغيَر حكمنا تجاه ما قالوا أو ما فعلوا و يتغير معها الانطباع و ما يتبعه من موقف.

فحين يضـع المرشـد نفسـه في مكـان المسترشـد و يجتهـد في تحسس معاناة المسترشد بصورة مباشرة يستطيع أن يقرأ هذا الأخير قراءة أقرب إلى الموضوعيـة و يفهم سلوكـه و مختلف مواقفـه فهما أكمـل، بمـا في ذلك الإحاطـة بالمؤشـرات المساعـدة على تحديـد الدوافـع التي تحركـه و نوع الضغوط التي تواجهه والاحتمالات المرجحة لتطور الحالة. مع ملاحظة أن الفعل الإرشادي لا يعول فيه كثيرا على الأحكام إذ لا يحتاج المرشد كي يؤدي مهمته على الوجه الصحيح و الكامل إلى تقديم أوصاف و تقديرات حُكميـــة.

مـن هنـا تبـدو أهميـة قدرة المرشـد علـى تجـاوز المظاهـر الطافية والطـاغيـة علـى سطح الوضـع الإرشـادي و محاولـة التسرب إلـى أعمـاق شخصية المسترشد حتى لا يضطر إلى التعامل مع الحالة بوقائع لا تعبر عنها تعبيرا صادقا.

آثار التقمص العاطفي الجانبية

عملية التقمص كما أسلفنا هي وسيلة ناجعة وحساسة يستطيع المرشد عن طريقها الوصول إلى الفهم الجيد للحالة التي يتعامل معها. هذا الفهم بدوره يساعده على تحديد بواقعية وموضوعية نوع الاستراتيجية التي تحقق التجاوب مع الحالة. غيـر أن هـذه العمليـة في الظروف الإرشادية الطبيعية هي سلاح ذو حدين. فإذا لم تتم في ظل احتياطات خاصة فقد يقوم المرشد في واقع ضاغط كالواقع الذي يواجهه بتشويه الحقائق رغم حرصه ورغبته

الشديدة في الإلمام بها بعيدا عن أي ذاتية. و من أبرز الآثار السلبية التي تتولد كنتيجة مباشرة لتعاطي التقمص العاطفي:

1- يصبح المرشد حينئذ مهددا بالسقوط في عاطفية تجاه المسترشد مع احتمال كبير في الدخول في حالة من التعلق به يسلبه إرادة الفعل والقدرة على التحكم في الوضع، كما يحرمه من القيام بالإطلالة الشاملة المطلوبة في العملية الإرشادية و من توسيع الآفاق أمامه.

2- قد يعمل المرشد تحت هذه الظروف النفسية الضاغطة على تثبيت أحاسيس ومشاعر وعواطف لدى العميل لا تمت إلى عمق شخصيته بصلة. فينسب إلى العميل ما ليس فيه، و يتناول شخصيته بما يسقطه من صميم شخصيته هو، و بذلك يبتعد عن الحقائق و لا أمل بالتالي أن يصل إلى نتيجة إيجابية. فعملية التقمص قد تثير نفسية المرشد، فبدلا أن يبقى في مستوى فهم ما يجده المسترشد و ما يحس به، فإنه يتجه نحو قراءة غير موضوعية لمعاناة العميل و يحاول تثبيت أحاسيس و مشاعر وعواطف لديـــــه.

3- قد يفرض كذلك على العميل فكرته عن الكيفية التي ينبغي، في رأي المرشد، أن يحس بها الناس في ظرف معين.

وهكذا يقوم المرشد بتحويل العملية الإرشادية التي تتعامل مع واقع معيش ومعاناة العميل الحقيقية إلى عالم غير موجود، عالم من صنع المرشد، صاغته حاجاته هو و مدركاته.

و سلاح المرشد الذي يمكن أن يجابه به هذا الإشكال المطروح الذي ينجم عنه عجز المرشد في التحكم بموضوعية في العملية الإرشادية هو الوعي الذاتي[7] و إلى المزيد من معرفة الذات و خباياها و مواطن القوة فيها و مواطن الضعف. و هي مهارات ينبغي إدراجها ضمن عملية

[7]- **self-awareness**

الإعداد و التكوين للمرشدين، لأن بها فقط يستطيع أن يمارس التقمص العاطفي الضروري في العملية الإرشادية، و في نفس الوقت يحمي العملية من كل انزلاق عاطفي أو أي آثار أخرى تترتب عن ضعف ينتابه خلال محاولته تحسس معاناة العميل و وضع نفسه مكانه بهدف الوقوف على الصورة كاملة.

2- *عفوية المرشد*

الميزة الثانية التي يجب أن يبرزها المرشد هو عفويته بحيث تكون كل استجاباته أصيلة و صادقة غير زائفة و خالية من أي تكلَف أو تصنَع. ففي عملية الإرشاد العفوية يحتاج إلى تسيير العلاقة مع الفرد بإخلاص بحيث يطغى على الموقف الإرشادي تعامل صادق بين إنسان وإنسان. و لا مكان فيها للواجهة المهنية إذ بوسع حتى المراهق الصغير والفرد البسيط تحسس ذلك بسهولة. بل يظل المرشد ملتزما بالصدق في الإجابة حتى عندما لا يعرف الجواب و لا يحتاج إلى اختلاق الجواب الذي لا أساس له من الصحة. وعندما يكون سؤال المسترشد متعلقا بوجهة نظر المرشد أو بمعتقداته أو قيمه، فالوضع لا يسمح له سوى بالإجابة الصريحة مع إمكانية اعتماد الأساليب التـي تساعده أكثر على تحقيق المزيد من المكتسبات خاصة في تعزيز الثقة لدى المسترشد والتي في نفس الوقت لا تسبب له حرجا كبيرا، مثل قول المرشد بكل صراحة: " نعم هكذا أرى المسألة " و هو ما يعني:

- وجود وجهات نظر أخرى لا تكون واحدة منها أحق من الأخرى.

- انفتاح المرشد على معرفة أدلة أخرى لم يسبق له أن عرفها، مع الاستعداد لتغيير قناعته و مجرى تصور إذا اقتضى الأمر ذلك، و خاصة تقبل النقد الموجه له و كذا الاعتراف بأخطائه التي يرتكبها.

هذه الميزة تجعل من المرشد نمطا للشخصية الحكيمة و الناضجة يستلهم منها العميل، باستقلالية لا فقط بالتقليد، الكثير من الآراء المفيدة في بلورة تصوره الخاص و في صياغة قناعته الذاتية.

والمرشد في حاجة إلى أن يعرض نفسه على من يتعامل معهم كإنسان و ألاَ يتورَط في آليات دفاعية بهدف الحفاظ على سلطة هشة و أمن شبه مفقود وتحكم ظاهري. حيث أن السلطة الإيجابية و البناءة تترجمها عوامل مثل اهتمام و مهارة و معرفة المرشد. إن مهمته تكمن في وضع الحدود للعلاقة بينه و بين العميل و أن يقاوم الذوبان العاطفي في الآخر. فهو في ذلك يشبه الممرض أو الطبيب الذي يحتاج أن يبقى متحررا عن الألم الذي يجده المريض حتى يتمكن من الإقبال على علاجه بما يستدعيه الأمر من تدخل مهما كان بالنسبة للمريض شاقا و مُتعبا ومُؤذيا. والمرشد الذي ينجر عاطفيا نحو حالة العميل يتحول في كثير من الأحيان إلى مصدر ضرر بدلا من المصدر المساعد والداعم. لذلك يتعين على المرشد باستمرار مراقبة نفسه و مراجعة مواقفه وتقويم ممارسته للتمكن من رعاية علاقة بينه وبين العميل مفعمة بالتفهم و حسن الظن لكن في ظل أداء كل منهما دوره. و هو ما عبر ***روجرس*** بالعلاقة التسامحية المهيكلة[8].

3- *توفير جو الدفء و الحرارة*

توفير جو من الحرارة و الدفء في العلاقة الإرشادية هو عامل أساسي لا يمكن أن تحقق أهدافها بدونه. علما بأن نسبة كبيرة من أفراد المجتمع يعيشون في ظروف اجتماعية صعبة و لا يعرفون في محيطهم الأسري إلا الحرمان ومرارة العيش التي ولَدت ردود أفعال عنيفة وعززت ظاهرة والجنوح والانحراف بشتى مظاهرها حتى أن 80% من المجرمين من فئات الأعمار المختلفة، كما جاء في تقرير سابق لمنظمة اليونسكو،

[8]-Structured permissive relationship

ينتسبون إلى أسر يعاني الأفراد فيها من الحرمان العاطفي[9]. ومن المحتمل جدا أن يواجه المرشد أفرادا من هذا النوع ويحتاجون في المقام الأول إلى تشجيع معنوي لعلهم يتلقونه أول مرة فيفتح به نافدة أمل في حياتهم. و لذلك لا بد للمرشد أن يمتلك المهارات الضرورية التي تسمح بإيجاد هذا الجو المطمئن الذي لا يشعر المسترشد فيه بأي تهديد و لا يُمارس فيه أي تسلط أو استبداد. كما يحتاج المرشد إلى معرفة مستفيضة عن ميول العميل و اهتماماته، و الوقوف على ما يؤثر فيه وعلى الأشياء التي يقبلها والأشياء التي ينكرها ولا يرغب فيها. كل هذا حتى يتمكن من تكييف ممارسته الفعل الإرشادي بما يساعد على تعزيز عنصر الثقة و ضمان التجاوب و التعاون الإيجابيين من قبل المسترشد.

يجب أن يتم ذلك دون اللجوء إلى التصنع. فتقديم للعميل الشكر بتكرار مبالغ فيه و مخاطبته بصيغ منمقة ترفع من قيمته بقدر زائد عن الحدود الطبيعية من شأن ذلك كله أن يستثير شكوك العميل و يؤدي به إلى اعتماد الحذر و الحيطة مما يدفعه لممارسة التحفظ. كذلك الحال بالنسبة للتظاهر السريع بالمودة و الحرارة، إذ يكون دعوة صريحة للعميل لرفض هذا التعامل المبطن. هذه العوامل إذا اقتحمت الجلسات الإرشادية يكون عملها في غير اتجاه استقرار الفعل الإرشادي. و هو يعني في الوقت نفسه أن المرشد يحتاج أن يتعلم كيف يقوَم الفرد التقويم الواقعي و كيف يتكيف معه، وأن يتحاشى التعامل بنمطية أو أنموذجية حتى لا يصطدم مع الخصائص التي تميز كل فرد فيضطر بالتالي لمواجهة مفاجآت لا تكون ضمن التقديرات والحسابات و قد يصعب امتصاص آثارها بسرعة فتتأخر العودة بالعملية الإرشادية إلى مسارها الصحيح.

---

[9]-**Maynard , N.J (1972)**

خلاصــة

إن شخصية المرشد محورية في العملية الإرشادية وتحقيق أهداف هذه الأخيرة يتوقف على مدى إسهامها الإيجابي. و بتوفره على تلك الخصائص الراسخة و المركوزة في أعماق شخصيته يستطيع استغلال مهاراتــه المهنيـة و الاستفـادة مـن طــرق و أساليـب و مختلـف وسائـل وأدوات الإرشاد و التمكن من إدارة العمليات الإرشادية بنجاح.

الفصل الرابع:

تحليل مهام المرشد

تمهيـد

تدعو الحاجة المهنية والإنسانية إلى إيجاد طريقة لوصف وبدقة عالية مهـام المرشد ضمانا للإعـداد الجيـد لهذا الأخير و حسـن متابعتـه و تقويمه وإبـراز على ضوء ذلك حـدود إمكانيـة تطويـر هـذه المهام و تحسين أوجه الأداء المقترنة بها فضلا عن تحديد مسؤولياته تجاه الذات و تجاه علمية الاختصاص و تجاه كل الجهات الوصيـة و تجـاه بالخصوص المسترشدين الذين يمارس معهم وظيفته بصورة مباشرة.

إن الاعتبـار العـام الذي يصـف الإرشـاد الجيـد بالقـدرة علـى تطبيـق أساليب واعتماد طرق تتجاوب مع خصوصية الظرف الذي يواجهه المرشد هو اعتبار مؤسس ولـه مصداقيته التوجيهية لكن في عمومية لا تقدم منهجية عملية واضحة لمواجهة حقائق و تحديات العملية الإرشادية ميدانيا.

ورغم أن كل ظرف يختلف عن غيره مما يفرض على المرشد الخبير والمؤهل ألاَ يحاول السير في حل مشكلتين متباينين بطريقة واحدة، و مع ذلك لا بد لـه من إجراء نوع من التحليل للعملية الإرشادية التي يباشرها ضمن ضوابط وبالأخذ بعين الاعتبار جملة من المعايير وانطلاقا من أسس ثابتة. و هذا هو الذي يحقق استقرار المرشد في مزاولته مهنة الإرشاد و التوجيـه. بعبارة أوضـح، فإن التجاوب الضروري مع معطيات الحالة الواقعية الماثلة أمامه لا يعني استقلالية تامة عن كل ممارسة سابقة وتجريب

أساليب جديدة بارتجالية وبدون سابق تفكير وسلوك طريق المغامرة التي لا تقدر عواقبها وما يمكن أن تؤول إليه. والمرشد الناضج يقدم الخطوات و يؤخرها حسب ما يفرضه عليه الوضع وتجربته المهنية الطويلة، في الوقت ذاته، حاضرة في ذهنه و حاضرة في طريقة ممارسته وآثارها ظاهرة في مستوى التحكم الذي يتميز به. فكل المستفاد من التجربة السابقة مستغل إلى أقصى الحدود. و هذا يؤكد من جديد على الحاجة إلى تحليل مهمة الإرشاد إلى عناصرها الأساسية التي قد تكون حاضرة في كل اللقاءات الإرشادية مع العلم أن العملية الإرشادية مع كل مسترشد تأخذ مسارها المتميز الذي يجعلها مختلفة في الحقيقة عنها مع مسترشدين آخرين.

العمل الإرشادي من خلال أبعاد مهيكلة

يمكن متابعة العملية الإرشادية وتقويم نتائجها من خلال مجموعة من الأبعاد و التي نستطيع على ضوئها مقارنة الجهود التي يبذلها مرشد ما بجهود يبذلها مرشد آخر، أو مقارنة جهود المرشد اليوم مع جهوده بالأمس أو في المستقبل. يكون في استطاعتنا بعد ذلك تقدير إيجابيات وسلبيات تلك الجهود، كما يصبح بإمكاننا تقديم حكم تقويمي للعملية الإرشادية برمتها. وعموما يستطيع المرشد اعتماد هذه الأبعاد لتحديد مساهمته الأصيلة وطريقة عمله المتميزة، و ذلك كله في علاقة باحتياجات المجتمع أو المؤسسة التي تلتمس منه تلك الخدمات الإرشادية.

البعد الأول: الحقل أو المجال أو الميدان Field

جرت العادة في الأوساط الخاصة بالإرشاد إلى الحديث عن الإرشاد من خلال ثلاثة حقول بارزة: 1- حقل الشخصية الإنسانية، 2- الحقل المهني و الوظيفي، 3- الحقل التربوي المدرسي.

هذا التصنيف يساعد لا شك على عرض وتوضيح طبيعة المعاناة التي يعرفها المسترشد و تحديد الوجهة التي تسير فيها العملية الإرشادية. لكن عند النزول إلى الواقع العملي ومواجهة الحالات موضوع الإرشاد، نلاحظ أن الحدود بين هذه الميادين تتقلص و لا تصبح بارزة بهذا الدرجة من الشفافية و الوضوح و التمايز. فهي في الوقع الملموس مترابطة و متداخلة بينها، يصعب وضع تلك الحدود الفاصلة بينها. فالمشكل الشخصي في طبيعته قد يتسبب في ظهور المشكل المهني، و قد يكون ظهور هذا الأخير هو السبب المباشر في اللجوء إلى الخدمة الإرشادية. وهذه الأخيرة قد تخدم بدورها عدة أهداف في وقت واحد.

يجد بعض المرشدين أنفسهم أقدر على التدخل في حقل دون سائر الحقول الأخرى. بدون شك يفضلون أن تكون الحالة تستعرض مشكلة ترتبط بذلك الحقل الذين يشعرون أنهم يقدمون فيه أكثر. بعض المرشدين يعملون جيدا عندما يستطيعون إعطاء المشكلة الشخصية المطروحة عنوانا بموجبه يصنفونها إما ضمن الحقل المهني أو الحقل التربوي أو حقل الصحة النفسية العامة. عندها يشعرون بالأمن و يشعرون بالثقة الكاملة في قدراتهم كما أنهم يدخلون بالممارسة في الشرعية المهنية التي تعطيهم الحق في تناول المشكلة و معالجتها. و مصطلح "حقل" لا يشكل مفهوما واضحا و دقيقا محددا. ومما يزيد المسألة تعقيدا أن الإرشاد في الأصل يتعامل مع شخصية إنسانية ذات طبيعة ديناميكية تنمو و تتطور حيث يصعب تصنيفها تصنيفا نهائيـــا.

و لا شك أن الحقل كمجال للتدخل الذي يميل إليه المرشد يؤثر في التقنية المقررة والمختارة إذ أن قناعة المرشد من المتوقع أن تصبغ طريقة تدخله في الحقل الذي حدده.

نموذج للتحليل انطلاقا من حقل" الشخصية"

إذا أخذنا حقل الشخصية، مثلا، فإن طريقة المرشد في تحديد ملامحها و أبعادها و خصائصها تؤثر بدون شك في كيفية قيامه بالعملية الإرشادية. و يمكن أن نسجل في ميدان تناول الشخصية الإنسانية على الأقل ثلاثة توجهات نظرية أساسية من بين التوجهات العديدة التي حاول أصحابها أن يلخصوا فيها ماهية الإنسان في تقديرهم وحقيقته الثابتة التي تلازمه في كل أحواله. و تطرح كل واحدة منها تصورا متكاملا لهذه الشخصية في حالتها السوية و حالتها غير السوية كما توجه المرشدين إلى أساليب بعينها وطرق تعامل معها. بحيث أن قناعة المرشد تتحدد معها جملة من المفاهيم تلازم تحليلاته بالإضافة إلى كيفية تناول الحالة ونوع الأساليب والأدوات التي تتجاوب معها.

1- *مفهوم الشخصية التي تنتج ردود أفعال*

بهذه النظرة ظلت المدرسة السلوكية تنظر إلى الكائن البشري بصورة عامة، حيث أنها ركزت في تحليلها للسلوك الإنساني و لما يقوم به على مفهوم "المنبه" الذي يستجرَ " الاستجابة ". والحوار في ظل هذا النوع من نظريات الشخصية يقترن أساسا بالإشراط و التعزيز والمكافأة أو الثواب و العقاب. وحين تخضع العملية الإرشادية إلى هذه القناعة يضطر المرشدون لتركيز جهودهم على إصلاح المظاهر السلوكية و اعتماد ما يسمى بتقنية تعديل السلوك[10]على النحو الذي يحقق توافق الشخص من هذه الناحية المظهرية مع متطلبات الحياة الاجتماعية والمعايير المعتمدة في ظلها والتي من المتوقع أن يلتزم بها أفراد المجتمع.

2- *مفهوم الشخصية العميقة*

[10]-Behaviour modification

يتغذى هذا التصور النظري بالأساس من أطروحات مدرسة التحليل النفسي بمختلف توجهاتها والتي لا تقتصر في قراءة الإنسان على النواحي الظاهرة منها بل تسعى بوسائلها الخاصة ملامسة عالم الإنسان الباطني العميق انطلاقا من قناعة رُواد هذه المدرسة بأن سبب السلوك الراهن الذي يستعرضه الكائن البشري لا نبحث عنه في البيئة المباشرة التي ظهر فيها هذا السلوك كما هو تصور المدرسة السلوكية و إنما بالعودة إلى ماضي هذا الإنسان و خاصة إلى تلك التجارب المبكرة التي عاشها و التي لا زالت تُحدث تأثيراتها في حياة الفرد اليومية. إن إنجازات الإنسان في سن المراهقة أو في سن الرشد و اهتماماته و صعوباته و مشاكله مصدرها الرئيسي مُعاين في هذه الطفولة. و هي في جملتها ثمرة تلك التجارب المبكرة التي عاشها. و لا يهم إن كان الفرد يشعر بهذه العلاقة أو لا، ذلك أن مدرسة التحليل النفسي اعتبرت أن الحياة اللاشعورية هي كذلك تؤثر بصورة مباشرة في حياة الإنسان حتى أن مفهوم اللاشعور يحظى بأهمية بالغة في هذا التصور بل هو مركزي بين المفاهيم التي تناولتها. فمفاهيم "الكبت" و"المقاومة" و "الآلية الدفاعية" لها معناها في علاقة مباشرة بمفهوم "اللاشعور" كما هو متداول في أوساط علماء التحليل النفسي. فالعناصر المكبوتة في هذا الماضي و المخزنة في ساحة اللاشعور هي عناصر حية تمارس التأثير و تدفع بالفرد إلى أنواع من السلوك في ظروفه الحاضرة. والعملية الإرشادية حسب هذه النظرية تتجه بالأساس إلى محاولة تحرير الإنسان من قبضة هذه العوامل التي تعمل في الخفاء في هذا العمق من شخصيته و عدم الاكتفاء بمعالجة الأعراض الظاهرة على السطح. وإن سلوك هذا النهج بالتأكيد يفرض على المرشد اعتماد الطرق الملائمة واستعمال أدوات تساعد على التعرف على تلك الجوانب العميقة من شخصية الفرد و خاصة ما يتعلق منها بالمحتويات الراسبة في ساحة

اللاشعور المشار إليها سابقا. و لا شك أن المرشد في مدرسة التحليل النفسي لا يستغني عن مهارات من النوع الخاص و التي تفوق إمكانات الذين يحصلون على الإعداد البسيط لوظيفة الإرشاد.

3- *مفهوم الإنسان المستمر النمو و يتطور*[11]

هذا النموذج النظري يرى الإنسان في تطور دائم، و لديه قدرات ورصيد من الطاقات تظهر تدريجيا عبر مراحل النمو و بحسب المعطيات البيئية المحيطة به. بحيث أن هذا التدرج في توظيف الطاقات و استعمال القدرات قد تساعده تلك الظروف البيئية المحيطة كما قد تعرقله. وعملية الإرشاد تتمثل في مساعدة الفرد على إنجاز الأهداف الخاصة على اعتبارأن هذا الإنسان ينتقل من طور إلى طور و يكتسب مع كل انتقال طاقة و تنمو عنده قدرة أو عدد من القدرات. و بناء على ذلك يكون بالضرورة في حاجة إلى تحديد من جديد أهدافه و إعادة تنظيم أولوياته.

والأخصائي النفسي الذي ينطلق من هذا التصور ينبغي أن يتصف بمرونة كبيرة حتى لا يُخضع واقع المسترشدين المتطور لقوالب جامدة من الاستراتيجيات و المعاملات، كما يضطر إلى اللجوء إلى التقويم المستمر من أجل أن يظل ملما بمعطيات المرحلة التي يتعامل معها و أن يتمكن من توجيه العملية الإرشادية بحيث تكون في خدمة الفرد و تتجاوب مع حاجاته الخاصة التي تتجدد و تتبدل خلال مراحل عمر هذا الإنسان. فلا يسعه والحال هذه ممارسة العمل الإرشادي بطريقة سلبية و بواسطة الإسقاطات التي تمليها القناعة التي يحملها، بل هو مضطر أن يحافظ على مستوى عالي من اليقظة والانتباه والتركيز وأن يتابع الواقع الملموس بكامل الوعي و أن يوجه طرقه و وسائله و يكيفها بحسب ما يمليه هذا الواقع من متطلبات وما يرفعه من تحديات وعقبات.

---

[11]- **Allport (1968) Maslow (1968)**

البعد الثاني: الشخصية العادية والشخصية غير العادية أو الشاذة

من هذا المنطلق يحتاج المرشد حين يمارس عمله الإرشادي معرفة ما إذا كان يتعامل مع حالة عادية طبيعية أو حالة شاذة و غير طبيعية و بناء على الإجابة المقدمة تتقرر العملية الإرشادية في شكلها و مضمونها.

إن تقسيم الشخصية الإنسانية إلى عادية وغير العادية أو شاذة يطرح مشكلات عملية جمة، من أهمها تعدد القراءة لمفهومي العادي وغير العادي أو السوي و غير السوي و التباين فيها و صعوبة وضع حدود دقيقة وفاصلة بين الفئتين. و لن يكون في مقدور المرشد و هو يزاول وظيفته انطلاقا من هذا الانشغال سوى التحيز لإحدى القراءات و تكييف ممارسته معها مهما كلفه ذلك من تجاوز حقائق الواقع و غض الطرف عنها.

ومن بين مظاهر هذا التعدد في تحديد المفهوم و التباين:

1- النظر إلى الشذوذ أو المرضية من وجهة بيولوجية و التي تُحدد بإصابة في الدماغ أو بخلل وراثي الأصل أو بآثار سوء التغذية، أو بالتركيز على الاختلال في التوازن الكيميائي الحيوي، أو من خلال اضطرابات في الإفراز الهرموني ...الخ.

2- وصف الشذوذ و الابتعاد عن الطبيعي و العادي من وجهة نظر نفسية، فيعبر عنه بالقلق أو بالاضطراب النفسي أو الخوف أو سوء التكيف أو العصبية أو الفُصامية.

3- الشذوذ الأخلاقي و الاجتماعي و العرفي بحيث يعتبر الفرد شاذا حين يتجاوز الأخلاق المصنفة اجتماعيا بالنبيلة أو يخرج عن أعراف وعادات و تقاليد المجتمع.

4- الشذوذ الإحصائي و الخروج عن غالبية أفراد المجتمع. وهنا قد ينسحب المفهوم على كل الأقليات التي تُعرف بمظاهرها المتميزة عن شرائح المجتمع الغالبة. و الصعوبة التي نتوقع أن تواجه المرشد تشبه إلى حد ما تلك التي تواجه البرامج الاندماجية التي تقدمها المجتمعات الأوروبية للأفراد من الجاليات المشكّلة لأقليات والتي لا تعترف لهؤلاء الأفراد بخصوصيتهم وبكل ما يتميزون به وتطالبهم في حقيقة الأمر أن يذوبوا في الثقافة الغالبة.

يحتضن كل تفسير لمفهومي *العادي* و *الشاذ* مما أسلفنا تصورا واضحا ومتميزا يتحدد على ضوئه الموقف الملازم والواجب المتوقع القيام به، كما تتعين من خلاله المسؤولية و طبيعة ونوع التدخل و الخدمة. وللوهلة الأولى نلمس الصعوبة التي تواجه المرشد حتى بكفاءات عالية ومؤهلات كبيرة في التوفيق بين جميع هذه التصورات والرؤى دون إحداث تشويه في جوهرها فضلا عن استحالة إخضاع العملية الإرشادية إليها جميعا في آن واحد، مع العلم من ناحية أخرى بأن مصداقية العناصر المتضمنة فيها ثابتة من واقع الشخصية الإنسانية وخصائصها لا يمكن التشكيك فيها.

إن الانطلاق من هذا التصنيف يفوِّت على المرشد فرصة التأمل في تطور الحالة و تطور أعراضها و التي من المرجح أن تستعرض صورا عديدة حتى ضمن فئة " العاديين " أو فئة " غير العاديين ". كما يساهم في تهميش إمكانية ربط علاقة طبيعية بين حاجات المجتمع أو المؤسسة أو أي طرف مستخدم و ما يتوفر عليه العنصر من كفاءات عامة وقدرات خاصة بغض النظر عن الفئة التي يُصنَف ضمنها و تحقيق بالتالي تبادل الفوائد.

البعد الثالث: الشخصية بين واقعها الثابت و واقعها المتغير

فهل تسير العملية الإرشادية في خطواتها استجابة لحدث طارئ واستثنائي بالنسبة للفرد المسترشد أم أنها استجابة لوضع ثابت في سائر أيامه فالتمييز بين الأمرين بالغ الأهمية. فالمرشد إذا كان يتعامل مع تحديات فرضها تطور أو نمو الشخصية سوف يختار من الأساليب و الطرق التي تساعد على إدماج العناصر المستجدة التي ظهرت نتيجة النمو الطبيعي ضمن صيرورة شخصية المسترشد أما إذا كان يواجه تحولا مفاجئا صاحبه اضطراب فيبحث حينئذ عن الكيفية التي يسترجع بها حالة التوازن التي سبقت ظهور هذه العوارض الجديدة. كذلك هل ظاهرة التأزم أو الخلل الذي يعاني منها الإنسان هي طارئة أم أنها تظهر بانتظام و باستمرار.

إن سؤالا كهذا إذا استطاع المرشد الإجابة عنه فإن ذلك بالتأكيد سيخفف عنه الكثير من الأعباء و المتاعب. و يستطيع عندها صياغة البرنامج المناسب لمواجهة الأحوال الاستثنائية و الطارئة أو للتعامل مع وضع مستمر. و سوف يختلف البرنامجان بالضرورة في الأولويات و في الأهداف العامة و الخاصة و في طريقة التشخيص و التحليل و أيضا في الوسائل المعتمدة. فالأخصائي النفسي الذي يتعامل مع القلق أو الخوف الذي يولده ظرف بعينه كالقلق الناتج عن اقتراب الدخول في مسابقة فاصلة أو المشاركة في امتحان حاسم أو الدخول في تنافس ما مقابل حالة القلق أو الخوف التي تعززها خصائص الشخصية من انطواء على الذات و مفهوم الذات المنحط والشعور بالنقص. فمعالجة الخوف أو القلق من قبل المرشد لا تكون بالطريقة نفسها لأن الأسباب المؤدية إليه مختلفة.

و عندما نفكر في طريقة تكوين المرشدين و في تقويم ممارستهم ومتابعة سلوكهم المهني فإننا نأخذ بعين الاعتبار مثل هذا الاختلاف في الأحـوال.

و لكن بما أن الشخصية الإنسانية تحتضن تفاعلات مستمرة بين ما هو طارئ و ما هو مستقر ثابت مع وجود تأثير متبادل بينهما، فمن المتعذر ضبط حدود الطارئ أو تحديد معالم المستقر. وإن الانطلاق من هكذا إشكال يزيد من صعوبة مهمة المرشد و لا يساعد في بلورة أهداف دقيقة للعملية الإرشادية كما لا يوفر أرضية مناسبة للمتابعة و التقويم.

البعد الرابع: العملية الإرشادية الموجهة و غير الموجهة

هل تحقق العملية الإرشادية نتائج أفضل حين يعتمد فيها كليا على جهود المرشد أو عندما يتم التركيز فيها على محورية دور المسترشد؟ هو مشكل لم ينتهي الجدل حوله خاصة مع قيام مدرسة ترى ضرورة توسيع فرص تدخل المرشد في العملية الإرشادية ضمانا لاستقرارها و مدرسة مناهضة لها ترى أن تحقيق الأهداف المرجوة من العملية الإرشادية يكون بعدم تدخل المرشد و بإفساح المجال واسعا أمام مساهمة المسترشد. وباتت المدرسة الأولى تعتمد إرشادا موجها يعطي للمرشد حق التدخل المكثف بينما تتعامل المدرسة الثانية بإرشاد غير موجه تتقلص فيه فرص تدخل المرشد وتكون الكلمة الفاصلة فيه للمسترشد. ومن الآثار الناجمة عن الاختلاف في التوجه بين المدرستين وجود اختلاف في الممارسة من حيث الأسلوب المعتمد و الآليات المسخرة و المهارات المطلوبة. وعند محاولة تقدير كفاءة الأخصائي النفسي والنظر في مدى نجاحه في أداء دوره مهنيا لا بد من مراعاة هذه الخصوصيات و الأخذ في الحسبان بشكل خاص ما هو منتظر منه حين يستخدم الإرشاد الموجه و ما هو متوقع منه حين يتبنى الإرشاد غير الموجه.

تقترن بكل من التوجَهين اعتبارات خاصة وبعض القناعات التي تؤثر مباشرة في المواقف و الاستراتيجيات. فبينما يرى من يستثمر في سلطة المرشـد أن التخلي هـذا الدور يتولـد عنـه بصورة طبيعيـة دوس معالـم السلطـة الشرعية والمؤسسة الإدارة، و يؤدي إلى فقدان القدرة على التحكم والضبط، و يكرس الفوضى حين السماح للأطفال مثلا بحرية التحدث عن مربيهم و معلميهم و آبائهم بطريقة هدامة.

أما النموذج الإرشادي غير الموجه الذي ينطلق تاريخيا من نظرية ***روجرس*** [12]،[13] فإن الفرد هو الذي يقود العملية الإرشادية و المرشد يعمل على ألاَ يوجه الفرد و ألاَ يقدم له المعلومات أو النصائح الجاهزة حتى لا يؤثر سلبيا في مجريات العملية الإرشادية. إذ أن مثل هذا التدخل قد يوجَه العملية الإرشادية ويحدد لها سقفا معينا ويفرض عليها مناقشة مسائل محددة وكل ذلك قد لا تكون له أهمية بالنسبة لما تحتاجه الحالة موضوع الإرشاد والتوجيه و بذلك يبتعد المرشد و المسترشد في العلاقة القائمة بينهما عن المسائل الجوهرية بسبب تهميش المصدر الأساسي المتمثل في المسترشد والذي كان يمكن لو أتيحت له الفرصة الكاملة أن يغذي هذه العملية بمادتها الضرورية و يمدهـا بردود أفعالـه الطبيعيـة التي تضمن لهـا سيـرا طبيعيـا وعدم الخروج أو الانحراف عن مسارها الصحيح.

خلاصـة

إذا كان تحليل مهام المرشد أمر لا مفر منه نظرا لما يحدده من ضوابط و يؤسسه من قواعد ويرسمه من أطر و يقدمه من توجيه كلها تؤمـَن ممارسـة المرشـد المتخصصة و تحقق استقرارهـا، فإن القيام بهذه

[12]- **Rogers (1942)**
[13]- **Rogers (1951)**

العملية لا يكون إلا في وجود صعوبات أهمها تعدد المعايير و المنطلقات التي يمكن اعتمادها في التحليل. و من الطبيعي أن ينجم عن هذا التعدد تعدد في التصورات و في التقديرات و في الممارسات فيكون أمامنا حل واحد هو اعتماد طريقة تحليل خاصة بكل توجّه و ضمان بذلك معرفة دور المرشد وطريقة عمله و الأهداف التي يسعى بأولوية لتحقيقها و كيفية تقويمها وعلى أي أساس يمكن تثمين نشاطه أو التشكيك في فائدته. و في هذه الحالة نضطر إلى اعتبار صور كثيرة و متعددة من النجاح و الفشل في المهمة الإرشادية حسب الموقع الذي يختاره المرشد للقيام بدوره والمسلمات التي ينطلق منها في أداء هذا الدور. كما نحتاج كذلك لتوفير أكثر من برنامج تكويني لإعداد الممارسين المرشدين حتى نستطيع أن نفي بالحاجة إلى التأطير الإرشادي في ظل تعدد القناعات و تنوع التوجهات. أما محاولة بلورة طريقة تحليل شاملة تكون صالحة مع الممارسات بخلفياتهم المختلفة فإن هذا مطلب غير واقعي وحتى لو افترضنا نظريا إمكانية تحقيق ذلك فإن التحليل النموذجي المعمم لا نتوقع منه نتائج مشجعة خاصة مع صعوبة تحقيق التقارب بين التوجهات وصعوبة إيجاد مساحة مشتركة بينها.

الفصل الخامس:

العلاقة الارشادية

تمهيــد

تبرز شخصية المرشـد بكل أبعادهـا و تظهر قيمتها و يتأكد وزنـها في إطار العلاقة الإرشادية الناجحة. إذ في ظلها يستطيع أن يوظف كل كفاءاته وقدراته يستغـل مهاراتـه التي اكتسبها مـن تجربته. و هـو الأمـر الذي لا يتحقق فـي حالة الفشل في بناءها بالمواصفات المطلوبة. فالعلاقة الإرشادية هي القلب النابض في العملية الإرشادية بحيث أن كل تأثير يصيبها ينعكس على العملية الإرشادية برمتها.

من هنـا كان لا بد مـن الأخذ بكامل الأسباب الموصلة لبنائهـا على النحو الأمثل والعناية بتطويرها و الارتقاء بها لتبلغ مداها فتساعد الأخصائي النفسي على تحقيق بمستوى أقصى الأهداف المسطرة للعملية الإرشادية.

خصائص العلاقة الإرشادية

فيما يلي عرض لأهـم ما يجب أن تتميـز به العلاقـة الإرشادية حتى تشكل الأرضية الصالحة لمزاولة المرشد وظيفة الإرشاد بسلاسة وبمردود منافــس.

1- *علاقة أخذ و عطاء*

إن العلاقة الإرشادية حتى تكون جديرة بهذا الاسم ينبغي أن تتحرك في الاتجاهين. و أن يستأنس بها الطرفان و ليس فقط طرف واحد، فتكون علاقة أخذ وعطاء و منح و تسامح و تنازل ليتسنى لها أن تنتعش و تقوى. السؤال المطروح: ماذا يعطي المرشد أو يمنح و ماذا يأخذ؟ وعلى ماذا يجب أن يتنازل أو يغض الطرف؟ و أين يندرج التسامح و في حق من يكون؟ ماذا يملك المرشد من هذا الأمر و ما هي المساحة التي يتحرك فيها باستقلالية كاملة؟

و في القابل ماذا يعطي المسترشد و ماذا يأخذ ؟ و هل هو في وضعية تسمح له بهذا التجاوب البناء و هل يستساغ أن نتوقع منه التفاعل بهذه الإيجابية خاصة في بداية الدخول في العلاقة الإرشادية؟

و الجواب البديهي هو مبدئيا متوفر بالنسبة لما هو متوقع من المرشد وليس بهذه البداهة فيما يخص المسترشد. فمن المتوقع أن يمنح المرشد عميله الإصغاء والاهتمام والصبر والتفهم والتنازل والأخلاق الفاضلة. فهذه كلها مطلوبة أصلا في الوظيفة الإرشادية. و إذا كان المرشد عاجزا عن منحها فهو عاجز عن قيام بوظيفة الإرشاد النفسي. فبالإصغاء يستطيع أن يتعرف على الصورة التي يحملها المسترشد على الصعوبات التي يفصح بوجودها و على الطريقة التي يفكر بها. و كل هذه المعلومات ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها في تناول الحالة التي يتعامل معها. فهي تعكس إلى حد ما وجهة نظر المسترشد التي لا يمكن للعملية الإرشادية أن تحقق خطوة واحدة إلى الأمام دون التوقف عندها. و بالاهتمام يعزز لدى المسترشد الشعور بأن له مكانة وقيمة هو في أمس الحاجة إلى استرجاعها.

وبالصبر يسهل عليه تملّك نفسه و التحكم في عواطفه و تجنب الوقوع في الأخطاء التي يمكن تفاديها. وبالتفهم يشرح صدر عميله فيزداد انفتاحا عليه وتجاوبا معه. و بالتنازل يؤكد حياده و رغبته في مساعدة الطرف الآخر ولا يهم إذا كان ذلك يمر بالاستهانة بحقوق المرشد كشخص. و بالأخلاق الفاضلة يُظلله و يغمر باطنه العميق فيتحرر من الضغط و حالة الترقب والقلق و الاضطراب فيزداد طمأنينة و ثقة و يظهر بريق الأمل من خلال النظرة إلى المستقبل.

يمكن أن ندرك بسهولة أن ما يعطيه المرشد للعميل، من كل ما سبقت الإشارة إليه، سوف ينعكس بالضرورة على ما يمكن أن يعطيه المسترشد. وبعبارة أخرى نستطيع أن نقول إن إسهام المسترشد مرهون بما يقدمه المرشد. بحيث أنه كلما زاد عطاء هذا الأخير في الاتجاه الصحيح كلما توقعنا أن يرتفع مستوى مشاركة العميل و الذي بطبيعة الحال سيدفع بالعملية الإرشادية نحو الغايات و الأهداف المرسومة. و سيتمثل ذلك بالأساس في منح المرشد الثقة و الاستعداد للتعاون و للتجاوب معه بأقل مستوى من الحذر و التحفظ. و تدريجيا ينتقل إلى المستوى الذي يشعر فيه بأن بمساعدة المرشد يستطيع أن يحقق الوضع الذي يرتاح فيه وتطمئن إليه نفسه.

إن مثل هذه المواد ذات الطبيعة الخاصة و المتميزة و التي يصبها الطرفان في قنوات العملية الإرشادية من شأنها أن تهيء الأرضية الصالحة لضمان نجاح العملية الإرشادية.

حالة عدم تجاوب العميل: أمام لا مبالاة أو رفض بعض المسترشدين التجاوب مع المنح و ما يسعى المرشد لتقديمه لهم من منطلق ما يمليه الضمير المهني قد يشعر المرشد أن ما يتنازل عنه أو ما يعطيه لا آثار مشجعة له و خاصة إذا قابلها العميل بكيفية توحي بأن كل ذلك لا يحمل أية

قيمة بالنسبة إليه و أن تقديمه و عدم تقديمه سيان. في هذه الحالة لا بد من مراجعة الموقف و تصحيح المسار التي تتحرك فيه العملية الإرشادية و ذلك عن طريق التأمل في كل عناصرها وإعادة تنظيمها أو تطعيمها بعناصر مفقودة. لكن من الخطأ الاستمرار في اعتماد وسائل نرى بكل وضوح أنها لا تفيد في شيء مع التذكر دائما بأن الوقت ثمين لا ينبغي تبديده في المجال الذي اقتنعنا بأنه لا يحقق نتائج إيجابية بالقدر الذي يحفز الطرفين على المضي في هذا المسار.

و من الخطأ أن نقرأ مواقف العميل بأنها ثابتة وغير قابلة للتغيير مهما استمر في تعاطيها. مثل هذا الاقتناع يفرض على المرشد مسلمات ربما تكون فاقدة لأي مصداقية، فيبني على أساس وجودها تصوره الذي يوجه من خلاله تدخلاته. و النظرة الأكثر واقعية و التي تساعد على التخطيط لفعل إرشادي هادف هي اعتبار أن جهود المسترشد و الأساليب المعتمدة في ظل اختياراته لم تتمكن بعد من التأثير في الحالة بما فيه الكفاية حتى يحصل التغيير المنشود. فإذا تأكد المرشد من صلاحية الطرق و الأدوات و أنها بالفعل تحافظ على قوة التأثير على أساس تشخيص مناسب قام به، فقد يكون عامل الوقت كفيل بإحداث هذا التأثير المتوقع. و الحكم على حالة المرشد أنها غير قابلة للتغير نحو ما يريده المرشد قد يتحول إلى مبرر بالنسبة لهذا الأخير يدفعه لمحاولة إسقاط المسؤولية و الانسحاب، فيولد لدى العميل حالة من الإحباط وانكسار النفس قد تزيد في تعقيد وضعه. قد يشعر المرشد، في غياب هذا التجاوب و غياب المشارك من قبل المسترشد، بالضغوط النفسية التي تحرك فيه الرغبة بكسر هذا الواقع بتدخلات غير محسوبة، كما قد يشعر في الوضع السلبي الذي فرضه عليه العميل بفراغ قات، فيجد نفسه يحاور ذاته و لا حياة لمن ينادي. و هذا بدون شك يتسبب له في التعب و الإرهاق و يشجعه على التفكير في ترك

هذا العمل و الانسحاب أو على الأقل التخلي عن هذه الحالة التي استعصى أمرها.

إزاء لامبالاة العميل يجد المرشد بعض الحرج حول التدخل وأسئلة كثيرة تطرح نفسها عليه مثل " كم يجب أن ينتظر قبل المبادرة بالتدخل "، و" كيف يتدخل "، و " لأي غرض يتدخل " ، و " ما هو المبرر الذي يستطيع أن يفهمه العميل لهذا التدخل حتى يتجاوب معه على النحو الذي يساعده على إتمام مهامه "...الخ. إن علماء النفس في مجال الإرشاد يتحدثون عن التدخل الصحي والمناسب والتدخل غير الصحي وغير المناسب[14]، إشارة إلى حاجة المرشد إلى مراقبة تدخلاته و التفكير في عواقبها قبل المضي فيها حتى لا تكون سببا في عودته خطوة إلى الوراء بدلا أن تسير به خطوة إلى الأمام.

2- *علاقة دافئة*

لا يمكن للعلاقة الإرشادية أن تفضي إلى وضع يطمئن فيه كل طرف ويستأنس فيه العميل بالمرشد، فيكشف له عن أسراره، و يبوح له بما يجده ويشعر به إذا ظلت جامدة في طبيعتها تخلو من عناصر الدفء و المودة والحرارة. إن مثل هذا الجو المشحون بالمودة يشجع المسترشد أكثر فأكثر على الإقبال على المرشد والدنو منه والتجاوب معه كما يساعده على التغلب على شكوكه و مخاوفه تجاه هذا المرشد الذي لا زال في طور الاستكشاف من قبله و لم يعرفه بعد المعرفة الكاملة المطمئنة.

و أقل ما يجب توفيره في ظل هذه العلاقة الاستعداد المطلق لقبول العميل كما هو بإيجابياته و سلبياته وأن نوجه بالتالي العملية الإرشادية في الاتجاه الأنفع بالنسبة له و ألا نعكس المسألة فنحاول عبثا أن نكيف شخصية العميل مع متطلبات فعل إرشادي أنموذجي.

---

[14]- Healthy and unhealthy involvement

و إذا كـان المرشـد لا يحظـى بالقبـول إلا حيـن يتوفـر علـى بعـض المؤهلات التي تسمح له بتناول الحالات التي تعرض نفسها عليه بكل كفاءة واقتـدار، فإن القاعـدة بالنسبـة للعميـل تختلف. إذ أن كل شخـص، بدون شروط مسبقة أو قيـود، يستطيع أن يلتمس الخدمة الإرشادية مـن أصحابها. ويفترض أن تظل أبواب هؤلاء مفتوحة للجميع دون اللجوء إلى الأساليب الانتقائيـة أو اعتماد الاستثنـاءات، حتى و لو أن نجـاح العمليـة الإرشاديـة لا يكون مضمونا مع كل فرد خضع لها. فعوامل كثيرة تتفاعل لتحديد نتائج العملية الإرشادية. بعضهـا يرتبـط مباشـرة بشخصيـة المرشـد و بعضها له علاقة بالعميل وبعضها الآخر يقترن بالبيئة المادية و المعنوية التي تتم فيها تلك العملية.

3- *علاقة لا تتغذى من الأحكام القيمية*

ليس الهـدف مـن العملية الإرشادية التوصل إلـى أحكام تتعلق بأقوال وأفعـال العميل كما يفعل القاضي و الفقيه. فمـا يريـده المرشـد مـن التعرف على الحالة و جمع المزيد من المعطيات حولها مختلف عما يريده الفقيه أو القاضي. هـذا الأخيـر يلتمس ذلك بغـرض التمكـن مـن إصـدار الحكم الذي يتناسب مـع سلوك الفرد و ما يترتب عـن ذلك مـن إثبات حق أو تحديد مسؤولية أو تبرئـة ذمـة أو إدانـة. أمـا الأخصـائي النفسي فاعتباراتـه فـي ذلك مغايرة، و من بين ما قد يحرص على استفادته بواسطة المعطيات التي يجمعها بالاحتكاك المباشر أو بوسائل أو طرق غير مباشرة:

1- معرفة الطريقة التي يفكر بها العميل.

2- فهم طبيعة و نوع الدوافع التي تقف وراء المواقف التي يتميز بها.

3- تسليط الضوء على علاقته بالحياة الاجتماعية مـن حوله و نظرته إلى الحياة عامة و درجة التفاؤل أو التشاؤم التي تصاحبها.

4- تقدير إمكاناته الذاتية ومدى استغلالها من قبله في واقعه المعاش.

5– تحديد مستوى التكيف الذي يُعرف به عامة.

6– الوقوف على الصعوبات التي تعترض طريقه و المشاكل التي يعاني منها و كيفية تأثيرها عليه.

7– إذا احتاج المرشد مثلا إلى تقدير هل العميل مصيب أم مخطئ أو هل هو ظالم مظلوم، فهو لا يلتمس هذه المعرفة بغرض الحكم عليه و إنما مقصود تحقيق مزيد من تعميق الفهم للحالة التي هي موضع متابعته، خاصة إذا كان مقتنعا على سبيل المثال بأنه صاحب الحق والواقع يؤكد أن الحق مع غيره. فتحسس المرشد لحضور هذا النوع من الشعور في حياة العميل مفيد في عملية تشخيص الحالة و تصنيفها.

و من الأسباب و الدواعي التي تجعل المرشد يتحاشى إصدار الأحكام أثناء العملية الإرشادية:

1- أن إصدار الأحكام ليس من اختصاص المرشدين و إنما هي وظيفة يتقنها القضاة.

2- الحوار الذي يتخلله إصدار الأحكام حوار غير متصل الحلقات على اعتبار أن لغة الأحكام تحسم المسائل التي تتناولها. فالمرشد الذي يظل يتجاوب مع أقوال المسترشد بالأحكام القيمية هو في حقيقة الأمر يشجعه بطريقة مباشرة على التوقف عن الكلام و يدفعه إلى اختيار الموقف السلبي من كل ما يقوم به الأخصائي.

3- إن هدف المرشد النفسي هو محاولة فهم سلوك المسترشد أو موقفه و الدلالات التي يحملها و تحسس كل المتغيرات الفاعلة التي تحركت في سياقه حتى يتمكن من تحديد سياسة التعامل معه و تحديد الطريقة الأنسب لنقله من واقعه الحالي إلى واقع أفضل منه. و اعتماد إصدار الأحكام خلال تعامله معه لا يساعد في تحقيق هذا الهدف. فالمرشد، بحكم مهمته و التوقعات المقرونة بها، مضطر إلى رعاية علاقة مفتوحة مع

العميل باعتبـاره الطـرف الأضعف و الذي يحتـاج إلـى مساعدة و دعم من جهة، و كذلك باعتباره قطب محرك في العملية الإرشادية لا يمكنها أن تنطلق في الاتجاه الذي قدره لها المرشد بدون مشاركة صادقة من قبله.

لكن حين يتم التأكيد على هذا الاختيـار المنهجي المتمثل فـي الحاجة إلى تجنب لغة الأحكام، قد تتبادر إلى الذهن الأسئلة التالية:

1- هل المرشد مطلوب منه في جميع الأحوال أن يغض الطرف عن سلوك العميل بصورة مطلقة وألا يسجل أي تعليق تجاهه ؟

2- هل العمليـة الإرشادية و المساعـدة المستفـادة منهـا تسيـر موازية لعملية تصحيح الأخطاء و لا تلتقي معها ؟ أو بعبارة أوضح هل يخرج عن نطاق وظيفة المرشد النفسي تصحيح أخطاء العميل؟.

3- هل يظل المرشد يسايـر موقف العميل حتى و هـو غيـر مقتنع بـه؟

4- هل يستهلك المرشد كل ما يقوله العميل بكيفية سلبية حتى و لو اصطـدم ذلك بمبـادئ المجتمـع و قيمـه و أعرافــه و تعـارض مع قواعـد المنطـــق؟

والجـواب علـى هـذه التسـاؤلات الذي نتوقـع منه أن يوجه ممارسة المرشد الوجهة المتوازنة لا ينفع أن يكون جوابا مباشرا بنعم أو لا. و أهم عنصر يجب التركيز عليه في أية محاولة لمواجهة هذا الإشكال هو كيف يمكن حماية العملية الإرشادية مـن الخروج عـن مسارها الطبيعي حتـى لا تفشل في تحقيق أهدافها. وبهذا المعنى يصبح كل سلوك أو موقف لا يحافظ على استقرار العملية الإرشادية أو يقوم بتهديد إمكانية استمرارها في إطارها الصحيح هو سلوك غير مفيد بالنسبة للمرشد مهما كانت المبررات الأخرى التي تحاول أن تضفي عليه شرعية ما. و من الاحتياطات الضرورية التي يجب على المرشد أخذها:

1- التأكد بأن العميل لا يفهم مواقف المرشد خطأ فيظن مثلا أنه يوافقه الرأي أو يشاطره في الموقف الذي اتخذه لمجرد أنه لن يعترض عليه أو لم يسجل أي تعليق إزاءه. فإذا أدرك المرشد أن العميل بالفعل يرى ذلك، فمن الواجب التدخل و مراجعة هذا الفهم و تصحيحه. و إذا احتاج الأمر إلى عرض وجهة نظره أو توضيح رأيه الشخصي فله أن يقوم بذلك مع الاكتفاء فيه بالحد الذي يحقق الغرض دون استرسال في هذا العرض، وضرورة العودة بسرعة إلى السياق الذي توقف عنده الحوار.

2- لا يمنح المرشد أي مصداقية أو شرعية لأقوال العميل أو أفعاله إذا كانت هذه الأخيرة تتعارض مع ما هو مقبول اجتماعيا أو ثقافيا أو دينيا. إذ أن من بين الأهداف التي يصبو إليها المرشد هو الوصول بالعميل إلى حالة من التكيف مع المجتمع والتناغم معه وهذا أصلا يتعارض مع التشجيع على الخروج عن أصول هذا المجتمع و قواعده. و هنا أيضا ينبغي على المرشد أن يحرص كل الحرص على ألا يقرأ العميل سكوته تجاه أقواله وأفعاله تأييدا له و بأنه على صواب و أنه يشير عليه بالمضي فيها دون تردد أو خجل. فإذا شعر بأن شيئا من هذا يحصل لا بد أن يتدخل ويضيف إلى الموقف الإرشادي ما يجب إضافته.

3- إذا رغب العميل في معرفة رأي المرشد حول أمر ما و التمسه منه بطريقة مباشرة فلا مجال للتردد حول تقديمه، إذ أن من حقه كمسترشد وطالب للدعم والمساعدة أن يحصل على ما يريد من مرشده خاصة ما يدخل ضمن ما هو في مقدوره تقديمه. لكن و حسب الظروف و الملابسات التي صاحبت سؤاله يستطيع المرشد إذا اعتبر ذلك مفيدا أن يوضح بأنها وجهة نظره هو و أن هناك آراء أخرى غيرها. و هذا يوسع من مجال المقارنة أمام العميل و يوحي له بتوفر بدائل عديدة.

4- إذا جاءت المرشد إشارات واضحة من العميل نفسه بأنه يريد أن يعرف رأيه في المسألة المعروضة فلا يبخل بتقديمه واضحا لا لبس فيه و لا غموض يلفه. إذ أن هذا السلوك يندرج طبيعيا ضمن العوامل التي تقوي الصلة بين المرشد والعميل و تعزز الثقة بينهما.

وبالعودة إلى الأسئلة التي طُرحت في بداية هذه الفقرة نقول إن مهمة المرشد تتلخص في محاولة تسليط الضوء على شخصية العميل في كل أبعادها الأساسية قصد التعامل معها على بينة، وليست هي تتبع عورات العميل و تحسس زلاته و سقطاته لتسجيل حكم تجاهها. كما أن المرشد في علاقته بهذا العميل يقوم بدور محدد وأصيل لا يكون فيه بديلا عن أي دور آخر كما أن دوره ليس له بديل فيه سوى مرشد نفسي مثله. فبما أنه حرص ألاَ يعرض نفسه على العميل كمحامي يدافع عن حقوق الأفراد و لا كمحامي يدافع عن حقوق المجتمع فمن السهل عليه أن يتصرف بحكمة عندما تظهر هذه المسائل التي ترتبط باختصاصات أخرى بحيث إذا رأى في تقديم الإجابة عن بعضها وسيلة تدفع العملية الإرشادية خطوة أو خطوات إلى الأمام فلا بأس أن يجيب على النحو الذي يساعد أكثر. و إذا رأى غير ذلك له أن يحتج بأن أفضل من يتناول هذا الأمر هم أهل الاختصاص.

4- *علاقة لا تضمن دائما جوا ممتعا و مريحا*

إن الاعتبار السائد بأن العملية الإرشادية تكون دائما ممتعة و إيجابية بالنسبة للمرشد هو اعتبار لا تؤكده الممارسة اليومية لوظيفة الإرشاد. بل إن العلاقة الإرشادية الناضجة من المتوقع ألاَ تكون دائما إيجابية إذ يتوقف ذلك على نوعية الأفراد ونوعية الصعوبات التي يجدونها. فكما تحتضن هذه العلاقة عناصر الحب والمودة وتنتعش في ظلها مشاعر الفرح و الابتهاج وعواطف الارتباط والتعلق بما يعزز التقارب والتلاقي، فقد تواجه كذلك موجات من الكراهية و السخط والرفض و اللامبالاة و مشاعر الحزن

والغضب و الاشمئزاز و كثير من ردود الفعل السلبية التي في مجموعها تقوي لدى أحد الطرفين أو الطرفين معا رغبة التباعد والتنافر و صعوبة التواصل.

فالمرشد الواعي مقتنع بأن من غير المعقول توقع الاستجابات الإيجابية والبناءة من قبل المسترشدين بصورة مطلقة و دائمة و التجاوب الكامل مع منهجية العمل التي يختارها. مثل هذه التوقعات يدفع إلى ظهورها حاجة المرشد الفطرية إلى أن يكون محبوبا و مرغوبا فيه أو إلى خوفه من أن يمارس عليه عدوان ما. لكن قد يكون من الأهم بمكان بالنسبة للفرد أن يفصح عما يجده أو يشعر به. علما بأن العملية الإرشادية تحقق أهدافها بالمرور أحيانا من هذه الطرق الصعبة.

والعلاقة التي ترفض التعبير المتوتر و مظاهر القلق وسماع ما يكُره ومشاهدة سلوك اللامبالاة و عدم الاهتمام لا يمكن أن تكون علاقة إرشادية جديرة بهذا الاسم. إذ أن مثل هذه العلاقة ستصبح مؤطرة بالخيال و لا يمكنها أن تساعد الفرد على تخطي الصعوبات الحقيقية التي تعترض طريقه.

5- *العلاقة الإرشادية وسيلة وهدف*

إن بناء هذه العلاقة يفيد في إشباع كثير من الحاجات للفرد مثل الحاجة إلى الانتماء و الحاجة إلى أن يتمتع بنظرة إيجابية إلى الذات. و بما أنها تمثل القاعدة التي من خلالها يقوم المرشد بدعم الفرد في جهوده نحو إيجاد حلول لمشاكله فإن بناءها مطلب بالغ الأهمية. إذ بواسطتها وعلى أرضيتها تتحقق أهداف العملية الإرشادية. من هنا تصبح العلاقة الإرشادية في آن واحد هدفا ووسيلة. فهي هدف لأن وجودها ليس أمرا تلقائيا و بديهيا يتم بمجرد التقاء المرشد بمن التمس منه خدمة إرشادية. بل لا بد من تخطيط يُحكم و جهد يُبذل ومتابعة دقيقة خلال فترة زمنية تطول و تقصر كي تنشأ هذه العلاقة. و حتى بعد قيامها تتطلب الرعاية المستمرة و الحماية

المتواصلة خاصة في بداية نشوئها لأن العوامل التي يمكن أن تتدخل و تتسبب في تصدعها أكثر من أن تُحصى. و بالتأكيد إذا لم تكن علاقة مستقرة بين المرشد والعميل فلن تساعد على تحقيق النتائج في المستوى المطلوب. لكن عند قيام هذه العلاقة فهي ليست سوى أداة في يد المرشد يستخدمها للوصول إلى الأهداف التي حددها للعملية الإرشادية. بعبارة أخرى إن قيمة العلاقة من هذه الناحية ليست في ذات العلاقة و إنما فيما يمكن أن ينجم من استخدامها. لكن من ناحية أخرى يفقد الهدف قيمته مهما كانت طبيعته إذا لم يوفر له المرشد أداة لتحقيقه. بل يتعذر تقويم الهدف بمعزل عن علاقته بالوسيلة التي تحققه. و بنفس المنطق فإن قيمة الأداة أو الوسيلة لا يمكن أن ندركها أو نقدرها بموضوعية إلا في ظل علاقتها بالهدف التي اقترنت به و مدى مساهمتها في تجسيد هذا الهدف.

6- *علاقة تنشد الاستقلالية*

لا يفهم من هذا أن مظاهر التبعية غائبة بالمطلق من العملية الإرشادية. ورغم وجود ميل عام خاصة لدى فئات المراهقين يعزز عندهم حالة من الخجل إزاء التبعية بصورة عامة، إلاَ أن الحقيقة الثابتة التي لا يمكن تجاوزها هو أن غالبا ما نعجز عن تحقيق الاستقلالية بدون أن نجرب التبعية ونعيشها في الواقع. تماما مثل الطفل الصغير الذي لا يستطيع أن يستكشف البيئة بثقة إلاَ إذا وفرنا له قاعدة آمنة يعود إليها عندما يشعر بالخطر و الأذى أو الخوف. و حاجة الطفل تلك تبدأ في التلاشي كنتيجة مباشرة للتعلم التدريجي الذي يحصل من هذه الجولات الاستكشافية وما يستفيده من خبرة ويكتسبه من مهارات تؤهله عمليا إلى الاستقلالية و الاعتماد على النفس. فالمرشد يأخذ بيد العميل الذي يحتاج أن يعيش التبعية له، يشعر في ظلها بإمكانية الاعتماد عليه في رفع معاناته و الحصول على مساعدة لتجاوز

صعوباته و التمكن من حل ما يعترضه من مشاكل. فلا يعقل أن يشترط المرشد الاستقلالية كمنطلق و إنما هو وضع ينتهي إليه و هو من أبرز المؤشرات الدالة على نجاحه في العملية الإرشادية. لكن لا بد أن نضيف بأن التبعية هي إحدى المسؤوليات في الإرشاد التي يود المرشدون عادة إبعادها عن دائرة تحركاتهم لو استطاعوا ذلك. و المضي في محاولة القيام بذلك لذات القيام به فيه مجانبة للواقع. و من الأفضل للمرشد أن ينزل إلى هذا الواقع و يتعامل معه بإيجابية ليستطيع تدريجيا تغييره بواقع أفضل منه. فبتعامله مع التبعية كواقع يمكنه أن ينقل العميل خطوة خطوة إلى مستوى الاستقلالية المنشود.

وإذ نؤكد على أهميـة عنصر المسؤولية الذاتية لدى العميل و التحقق بالاستقلالية و ذلك حتى لا يكون في نهاية المطاف سجين اختيارات المرشد التي قد لا تغطي كل أنواع الظروف و صور الواقع التي تواجهه في حياته فيصبح مكبلا لا يستطيع أن يجد المخرج المناسب للتكيف مع كل ظرف يوجد فيه. من هنا احتاج المرشد أن يستثمر من بداية تعامله مع العميل في العناصر التي تدفع نحو هذه الاستقلالية وكفاءة اتخاذ القرارات بكل حرية و اقتناع وتقرير مصيره بنفسه و ألا يشجعه على الاعتماد على الغير و انتظار الحلول تُقدم له دون اندماجه الكامل في البحث عنها و استخلاصها بنفسه. بهذا المعنى تكون العملية الإرشادية وسيلة لإحداث وعي ذاتي عند المسترشد و لبعث الأمل من جديد في حياته حتى ينطلق بكل قوة و عزم في إنجاز مشاريع حياته التي اقتنع بأهميتها، والشروع في تطوير واقعه نحو الأفضل بواسطة ما يملك من طاقة و ما له من قدرات و ما اكتسب أو يمكن أن يكتسب من مهارات.

7- *علاقة مطمئنة*

من البديهي القول إن العملية الإرشادية في عموم ما تحتضنه من عناصر ضمن حلقاتها المتعاقبة و في مجمل أحوالها تبعث على الاطمئنان. فليس من أهداف المرشد بعث القلق في نفوس من يقصدونه ملتمسين منه المساعدة و الدعم و لا نشر الخوف في أوساطهم. و يفترض أن كل ما يجري فيها، خاصة ما تعلق منه بالمرشد بصورة مباشرة، يندرج طبيعيا ضمن الوسائل التي يلجأ إليها المرشد كي يعزز حالة الاطمئنان عند العميل التي تمثل بالنسبة للطرفين الأرضية الصلبة و الصالحة التي يؤسس عليها مشروع المستقبل.

ومع ذلك فإن مسألة الطّمأنة التي هي ضرورية كما أشرنا هي كذلك سلاح ذو حدين. فهي تقنية يكون الهدف من اعتمادها التخفيف من الضغط المرحلي. فأحيانا يكون التوتر و القلق في مستوى يؤثر سلبا في مدركات الفرد و لا تنفع معه في هذه الظروف حتى الوسائل الناجعة و النافعة. لذلك قد يضطر للعمل على التخفيف من الضغوط و حالة القلق و الخوف التي يعرفها العميل كي يتم الاستمرار في التواصل الإيجابي. أيضا فإن مفهوم الطّمأنة المتكرر قد يجعل الفرد يشعر بأنه يختلف عن غيره إلى درجة أنه أصبح يستلفت النظر. فالمرشد أمام العميل هو بمثابة المرآة تسهل عليه قراءة نفسه بالنظر إليها و التأمل فيها. أما تأكيدها من قبل المرشد و المبالغة في اعتمادها كأسلوب للتعامل فقد يجد فيها المرشد المخرج المساعد الذي يمتص بواسطته بعضا من مشاكله الخاصة فيتحول إلى نوع من الهروب إلى الأمام يتجنب به دراسة الوضع بالموضوعية المطلوبة و يتجنب بالتالي مواجهة الضغوط المترتبة عنه. وفي حالة ضعف كهذه تتحول العملية الإرشادية من إطارها الطبيعي الذي انطلقت منه إلى إطار غير واضح وبمعالم غير محددة وأرضية هشة غير مستقرة. فيدخل المرشد والمسترشد في علاقة هلامية لا شيء فيها يحمل معنى ثابتا وتكون مؤشرا لبداية الولوج داخل الحلقة

المفرغة التي يتعذر فيها بعد ذلك التحكم في الوضع لتوجيهه الوجهة المناسبة.

8- *علاقة منضبطة*

بالرغم من أننا حاولنا أن نتحدث عن العلاقة الإرشادية باعتبارها الجسر المفتوح بين المرشد و المسترشد، و الذي ينبغي الحرص على رفع منه كل ما من شأنه أن يؤثر سلبا على الحركة، من الابتعاد عن التكلف و التصنع و التعامل بعفوية صادقة و تحرير العلاقة من كل الضغوط و توفير الجو الآمن المطمئن. لكن هذا لا يعني أن العلاقة الإرشادية لا تؤطرها ضوابط و لا تخضع مطلقا لقواعد. فالعملية الإرشادية ليست ممارسة ارتجالية يمكن تناولها بأي كيفية خارجة عن أي سياق و بدون اعتماد أي منهجية و دون تحديد للنتائج المتوقعة و لما يمكن أن يؤول إليه الوضع في ظل عدد من الاحتمالات المطروحة. إن مثل هذا القول يحولها إلى عملية غير جادة و غير هادفة و بالتالي غير مهمة. والحقيقة أن العلاقة الإرشادية هي علاقة جادة، و منضبطة. إذ أن بناءها لا بد أن يستمد شرعيته من المسؤولية المحددة مهنيا و أخلاقيا بما يجعل حقوق كل طرق مصونة في ظلها. وهي علاقة محددة في المكان والزمن حيث أن لها بيئتها المناسبة وظروفها الطبيعية كما أن وقتها ليس مفتوحا بالمعنى السلبي وإنما يبقى مرهونا بمدى تحقيق التقدم في العملية الإرشادية. من ناحية أخرى لا يتم تسييرها بالعواطف والنزوات و الدوافع الذاتية بل تتطلب تحكما كاملا في الذات و انفعالاتها وعدم السماح لها بإحداث التأثيرات الجانبية التي تنحرف بالعملية الإرشادية عن مسارها الصحيح. و هكذا يبقى الاحتكام إلى العقل سيد الموقف وهي الضمانة للمحافظة على استقرار العلاقة و توازنها.

بعض الاحتياطات الضرورية

حتى لا يصبح المرشد سجين بعض اختباراته وتتحول بعض مكاسبه بالتالي إلى مصادر أزمة، ينبغي عليه في كل المسارات التي يتحرك فيها أن يأخذ بالاحتياطات. و فيما يلي عرض لبعضها:

1- إذا كانت العلاقة الإرشادية تميزها كثير من الخصوصيات كما أوضحنا فإنها مع ذلك لا قيمة لها إلا في ظل تكاملها مع العلاقات الأخرى التي تربط العميل بالمجتمع. و عليه فإن المرشد لا يمكن أن يكون في حياة العميل بديلا لغيره ممن لهم به علاقة طبيعية. ومهمته ينبغي ألاَ تتقاطع مع تلك العلاقات أو تخدش فيها مثل علاقة الفرد مع أسرته وعلاقته مع معلميه وعلاقته مع زملائه. فلا يمكن أن يمارس وظيفة الإرشاد ويوجهها الوجهة التي تؤثر سلبا في هذه العلاقات. و سبب واحد يكفي لتبرير عدم صلاحية هذا الاختيار هو أن العميل الذي يواجهه الآن يفترض أنه سيعود غدا إلى ظروفه الطبيعية التي سيتعامل فيها مع أفراد المجتمع من خلال تلك العلاقات. فمن غير المفيد أن يحقق مع العميل خطوات إيجابية و لكن ثمن تحقيقها فساد علاقة العميل بأبويه أو بمربيه أو بالمسؤولين عنه في مؤسسته. فليس من حق للمرشد أن يعتبر علاقته بالعميل علاقة امتياز فيقوم ببنائها ورعايتها على حساب علاقات أخرى قائمة أصلا بين العميل و أفراد المجتمع الذين يتحرك معهم في فلك مشترك.

2- بما أن الحاجة تدعو إلى توجيه العلاقة في اتجاه الهدف المقصود باعتبارها الوسيلة التي تساعد على تحقيقه، وبما أن الهدف نفسه يحتاج إلى قيام علاقة كي يتحدد، فمن المنطقي ألا يُرسم المسار بصورة نهائية بل يجب على المرشد أن يواصل في عملية تحسس عمق ما تطرحه الحالة و

يحرك منظومة الأهداف والوسائل المؤدية إليها منها العلاقة الإرشادية نحو هذا الجوهر بحسب المؤشرات التي تظهر. إن مثل هذه المرونة في تسيير العلاقة الإرشادية وفي ضبط أهداف العملية الإرشادية تحفظ المرشد من كل أنواع التورط سواء في الانفتاح المفرط على العميل أو الإحجام المخل والمثبط. فلا يضطر إلى الرجوع عن خطوات خطاها أو التخلي عن طريقة كان قد شرع في العمل بها. و كل ما يحتاج إليه حين يظهر الجديد من المعطيات أن يحوَل العلاقة في اتجاه الصياغة الجديدة للأهداف بزاوية الانحراف، بالمقدار الذي يطلبه إدراج المستجدات في المشهد الإرشادي. حينئذ لا يشعر العميل بأي تغيير مفاجئ حصل في الموقف رغم أن تصحيح المسار تم بالفعل و تغير الاتجاه لكن بطريقة سلسة دون إحداث ضجة أو هزة تبعث على الخوف و الارتباك أو تعيد الشك و التردد إلى سطح العملية من جديد.

3- لا يمكن أن تكون العلاقة الإرشادية الناضجة واحدة في مظاهرها بل تتعددوتتنوع حسب الأفراد و تعدد الحالات و طبيعة و نوع الصعوبات. فمن الخطأ أن يحرص المرشد أن يتعامل مع الأفراد من خلال علاقة إرشادية نموذجية يفترض أنها الأداة الصالحة بالنسبة لكل الحالات. فهذا المنطق لا يصدَقه الواقع وسلوك هذا الطريق ينتهي بالعملية الإرشادية إلى انسداد في الأفق نظرا لأن الهياكل التي احتضنتها لم تكن على مقاسها وإنما حددتها معايير نظرية أو تقررت على ضوء تجربة المرشد السابقة، عمل هذا الأخير على تكييف حقائق الأفراد الأحياء معها.

4- لا تتحدد طبيعة العلاقة الإرشادية وشكلها في البداية وإنما تتطور وتمر بمراحل إلى أن تستقر في صورتها النهائية. و عادة يتزامن ظهورها في صورتها النهائية مع وصول العملية الإرشادية إلى مرحلتها الأخيرة، حتى ولو أننا مع ذلك نستطيع القول إن المرشد قد دخل عمليا في علاقة مع

العميل في أول لقاء به. و يوجد أكثر من مؤشر يؤكد على أن العلاقة هي قائمة بينهما حتى ولو كانت على مستوى نفسي وجداني. فالعميل بداية قرر بمحض إرادته أن يأتي إلى هذا المرشد وعادة ما يحدث ذلك بعد أخذ و ردَ وتفكير و رويَة. فهو نوع من الإعلان العملي على القبول به و الاستعداد للتعامل معه. ثم إن بمجرد جلوس أحدهما أمام الآخر يبدأ التبادل و الحوار حتى في ظل الصمت و قبل التفوَه بالكلمات. بل و نستطيع أن نتحدث عن مستوى الاطمئنان الذي ساد أثناء اللقاء الأول أو درجة الثقة التي تحققت. كأن نصف العلاقة الإرشادية في هذا اللقاء بأن ساد خلالها الخوف والتردد والتحفظ و شيء من القلق أو أن الثقة خلالها بين المرشد و العميل لم تزد عن نسبة 10%... و لا شك أن هذه العلاقة بهذا المستوى تسمح للمرشد أن يستفيد معطيات ويحصل على معلومات ولكن في حدود التعامل مع الإنسان المتردد و الخائف وغير الواثق. و كلما استطاع المرشد، خلال اللقاءات المتعاقبة، أن يبدد لدى العميل تلك المخاوف و يزيل أسباب القلق و ينشر الأمن والطمأنينة كلما زادت درجة ثقته به وأصبح على استعداد أكبر للتعاون معه و التجاوب مع العملية الإرشادية. ما هو المستوى الذي ستبلغه هذه العلاقة يتوقف على دور المرشد وقدرته على تجاوز كل أنواع المقاومة التي يبديها العميل والتمكن من إدماجه بصورة إيجابية في العملية الإرشادية. مما يشير بوضوح إلى التفاوت بين المرشدين في القدرة على اختراق جدار أسرار الأفراد الذين يتعاملون معهم بحسب تفاوتهم في المهارات والكفاءات المهنية التي يتمتعون بها. و كيف أن النتائج التي يتوصل إليها كل واحد منهم تأثرت بلا شك بدرجة الثقة التي استطاع أن يكتسبها بحيث أنه لو استطاع أن يرفعها إلى مستوى أعلى لتوصل إلى نتائج أفضل. و نضيف أنه من غير المستبعد إذا لم يحضر عنصر الثقة بالدرجة الكافية أن يصل المرشد إلى نتائج مضللة وغير موضوعية يكون لاعتمادها كأرضية لاتخاذ

القرارات المصيرية عواقب وخيمة. وهذا يؤكد من جديد على ضرورة إبقاء العلاقة مفتوحة و مرنة وعلى عدم استعجال تحديد مسار العملية الإرشادية في مراحل مبكرة ومنح الوقت الكافي كي تنضج العلاقة الإرشادية و تتطور إلى مستويات متقدمة فتتحول إلى الأداة الفاعلة التي يستطيع المرشد بواسطتها فهم واقع العميل وتحديد نوع الصعوبات التي تعترضه وبالتالي التعاون معه لإيجاد السبيل التي توصل إلى الحل الأمثل.

خلاصة

إن العلاقة الإرشادية كما تبين من خلال التوضيحات التي أسلفنا هي ذات طبيعة دينامية بمظهر مادي ملموس وبُعد نفسي خفي وغير مرئي مثل كل علاقة بشرية أخرى. هذه العلاقة تتأثر بسلوك كل من المرشد والمسترشد وتتشكل على النحو الذي يعكس توجه كل منهما ومستوى إقبال كل طرف نحو الطرف الآخر. ويُنتظر من المرشد الذي يحتل موقعا محوريا في العملية الإرشادية أن يساهم بشكل كبير في بناء هذه العلاقة على أساس الثقة المتبادلة والجدية المهنية، وبالعمل على دعم استقلالية العميل و طمأنته بدلا من ملاحقته بالأحكام القيمية حتى ترسخ لديه القناعة بفائدة الاندماج في العملية الإرشادية و الدخول الإيجابي في تعاون مع المرشد لبحث مشاكله و محاولة إيجاد الحلول المناسبة لها.

الفصل السادس:

العملية الارشادية واقعية و تعالج الواقع

تمهيـد

من الواضح أن الفعل الإرشادي لا يتم في فراغ حتى مع وجود الميل العام لإدراجه خارج حياة الفرد الأسرية أو المدرسية أو المهنية أو الحياتية العامة. و كأن استعجال التصنيف أو تقديم الوصف يعطي المرشد انطباعا بأن مشكلا ما حُلَ أو شيء ما تم إنجازه، لكن يجب ألا ننسى أن:

1- هـذا التصنيـف أو الوصـف لا يزيـد عـن كونـه يحدد توقعات من التلميذ أو من العامل أو من الفرد عامة.

2- أحيانا يحمـل التصنيـف العتاب بعيـدا عـن المعلـم و المدرسة أو الإدارة أو المؤسسـة أو المجتمـع و يلقـي اللـوم علـى التلميـذ أو العامل أو المواطن. و يعدَ هذا هروب من الواقع وعدم مجابهته و التصدي له بما يناسب من مواقف.

3- عندما نقوم بالإرشاد في المدرسة أو في المعمل فإننا نقدم الخدمات الإرشاديـة فـي إطـار نسـق اجتماعـي (مؤسسة تربوية، مؤسسة إنتاجية، مصحة نفسية، مؤسسة رعاية إنسانية...). و هذا يعني وضع الباحث نفسه كعالم أنثروبولوجي يحاول أن يرى علاقة كل جزء أو جزئية أو بعد بالنسق الاجتماعي العام.

4- إن ما يقوم بـه المرشد لـه تأثيره على المؤسسة ككل، كما أن الظروف المدرسية أو ظروف العمل لها بدورها تأثير مباشر في العملية الإرشادية و ترسم بثقل حضورها الحدود التي تندرج ضمنها.

5- تتطور العلاقة الإرشادية في الواقع و ليس هناك نموذج يطبق على الدوام و في كل الأحوال و مع كل الحالات.

6- إن تعويض المرشد ليست عملية آلية لأن وظيفته لا تشبه وظيفة مهندس كهرباء يمكن إذا غاب أو ترك المؤسسة أن يقوم مقامه مهندس آخر. والمرشد الذي يخلفه ليس مضمونا معه أن ينطلق مع العميل من النقطة التي توقف عندها المرشد الذي سبقه. فهو من جديد في حاجة إلى بناء علاقة إنسانية مهنية و التي تأخذ منه وقتا كافيا قبل أن تثبت و تتأكد.

التيارات و التموجات في العملية الإرشادية

كما يبينه **الشكل الأول** فإن العملية الإرشادية تتفاعل فيها عدة تيارات وتتحرك ضمنها عوامل كثيرة في اتجاهات مختلفة. و يمكن تسجيل آثارها في كل مرحلة من مراحل العملية الإرشادية.

و من أبرز ما يوضحه هذا الرسم:

1- أنه في حالة تغيير شخص المرشد أو شخص المسترشد تتغير المدخلات بصورة جذرية.

2- يمكن إدراك هدف الإرشاد من عدة طرق و لا يهم أيها يختار المرشد إذا توفر هذا الأخير على الكفاءة و المهارات المهنية الضرورية. بعبارة أدق ما دام المرشد يملك القدرة على إدارة العملية الإرشادية بوعي تام فله أن يقرر اتجاه المسار مع تحديد الأولويات بما يتجاوب مع حقائق الواقع.

3- الرسم يدعو إلى النظر في نتائج العملية الإرشادية (المخرجات) وبناء على هذه القراءة التأملية للنتائج يتقرر ما يجب فعله لاحقا مثل تغيير الاتجاه، تعديل السلوك، وضع أهداف إضافية أو جديدة. و هناك مبررات عديدة لمثل هذه الوقفة التأملية منها:

أ- أن تحمَل المسؤولية يدفع المرشد دوما إلى التأمل في هذه النتائج. فقد يرى الحاجة إلى وضع أهداف جديدة أو يقتنع بذلك دون أن يدرك الصعوبات التي ترتبط بها أو تقترن بمحاولة إنجازها.

ب- قد ينتهي إلى تكريس الشعور بأنه يختلف عن الآخرين.

ج- قد توضح له النتائج أنه دخل في صراع مع المعلم أو المدير.

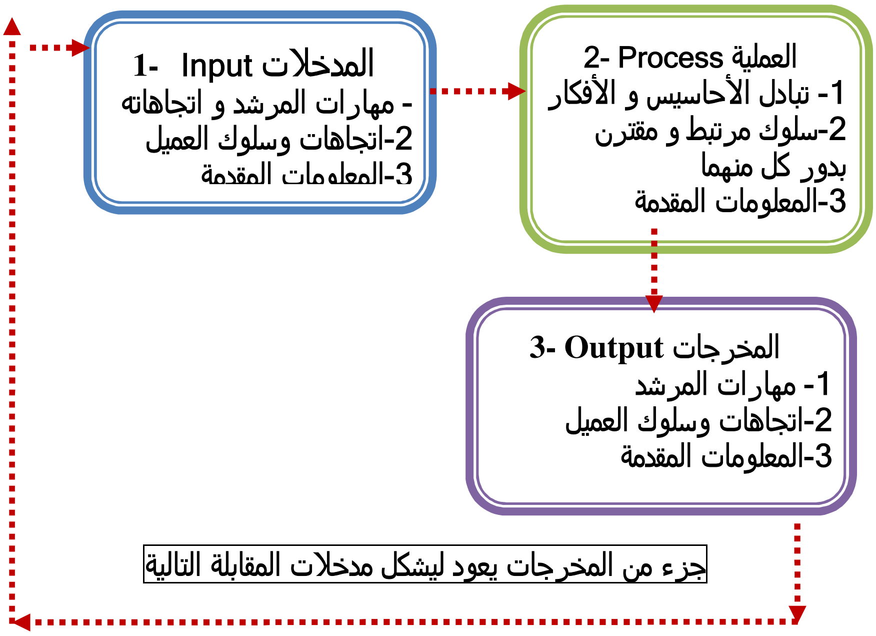
د- قد يغفل أمرا أو يتهاون عن مسألة فلا يلقي لها بالا فتتحوَل إلى معول هدم لكل ما بناه.

ه- لا بد من النظر في المخرجات وكيف سيتجاوب المسترشد بها مع المؤسسة التي سيعود إليها و هل ستؤثر في عملية إدماجه داخل الجماعة.

و- جزء من المخرجات يأتي كأرضية للمعاملة التالية.

يحاول المرشد الجيد أن ينمي حساسية عالية لهذه التغذية الراجعة لأنها تعطيه الإشارات الواضحة لما يتصوره، و هل يهذب منه أو يراجعه دائما بدافع تحقيق مصلحة العميل، علما بأن الحساسية لهذه التغذية هي ضرورة مهنيــة.

الشكل1 : العمليات الأساسية خلال المقابلة الإرشادية



ز-يوضح الرسم كذلك أهمية عنصر التبادل و الذي ينبغي أن يكون حاضرا في العلاقة الإرشادية بل إن على المرشد تهيئة الظروف التي تتيح لهذا العنصر كل الفرص كي يصبح عنصرا بارزا.

ط- لا يستغنى في كل عملية إرشادية عن دفع ثمن مقابل استقرارها وتوازنها و تحقيق أهدافها. هذا الثمن لا بد أن يكون في مقدور العميل تحمَله. أما إذا جاء يفوق طاقته أو أن ما يحتاج إليه يمكنه الحصول عليه من مصدر آخر بثمن أقل فإنه سوف يختار هذا البديل دون تردد و يستغني بذلك عن خدمة المرشد. كذلك إذا رأى في التعامل مع المرشد ما يهدد مكانته التي يحظى بها في وسطه الاجتماعي فقد يرفض التعامل مع المرشد مبدئيا و بالمطلق. في نفس السياق قد يكون الثمن المطلوب دفعه يفوق ما في مقدور

المرشد نفسه تقديمه سواء بسبب العميل أو لأسباب أخرى. وأهم ثمن يجب أن يُدفع أن العملية الإرشادية هي طريق باتجاهين وليس فقط باتجاه واحد. وهو مطلب في ظاهره بسيط و مستساغ من قبل الجميع و لكن في الواقع تعجز عن توفيره نسبة معتبرة من المرشدين و خاصة حين يتعاملون مع الأطفال و المراهقين، حيث يستعجلون ممارسة التوجيه و تقديم النصح ومواجهة الأخطاء المرتكبة و اعتماد لغة الالتماس المباشرة.

ي- المقاومة السلبية أمر متوقع في كل عملية إرشادية والتي تضعف مع مرور الوقت خاصة إذا كان المرشد يتمتع بالشخصية المطمئنة وعمل في نفس الوقت على كسب ثقة الطرف الآخر.

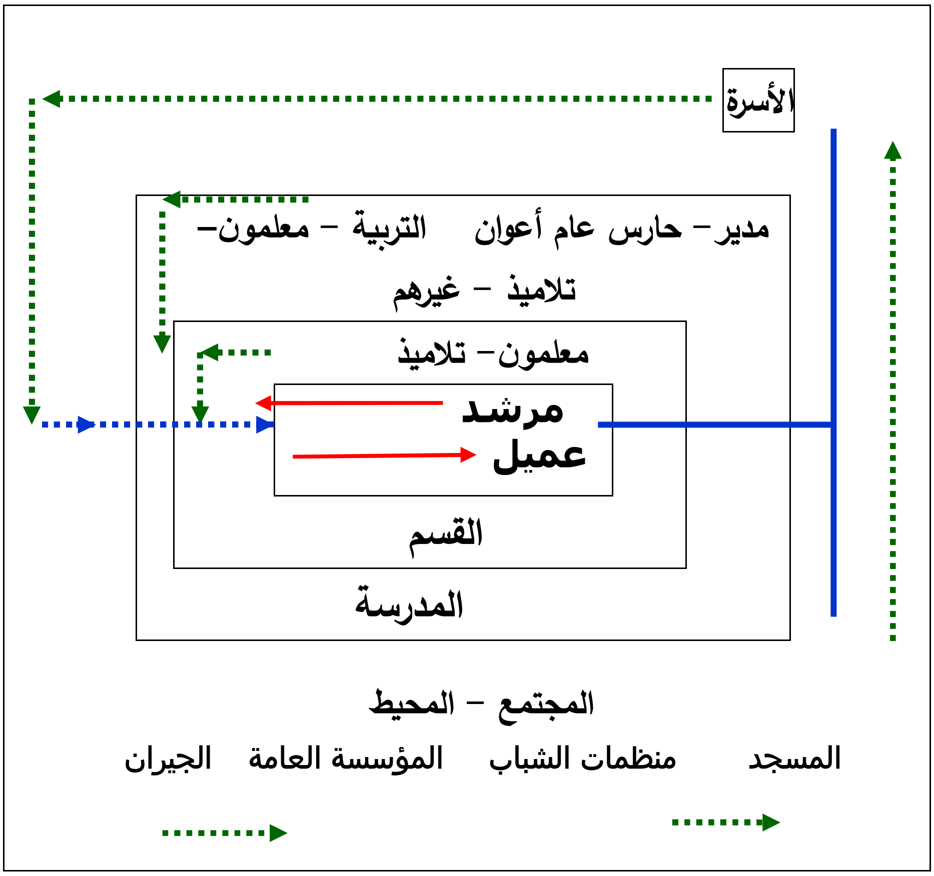
ك-عادة ما يحصل الاهتمام باستجابات العميل اللفظية على حساب كل مظاهر الاستجابة الأخرى لديه. و هذا يعني أن المرشد قد لا يلتفت إلى كثير من الواقف التي تحمل رسائل واضحة ومفيدة بالنسبة للتشخيص و ما يعقبه من إجراءات لأنه ظل يركز فقط على السلوك اللفظي.

ل- يفشل كثير من المرشدين في رؤية أن الفرد يتوقع من مهنة المرشد أشياء بعيدة عن حقيقة الإرشاد و خارجة عن إطارها. و هو سلوك طبيعي جدا من قبل شخص يطلب مساعدة وإسعافا خاصة مع زيادة ثقته في المرشد أو من قبل شخص يجهل دور المرشد و الوصف المهني الكامل لوظيفته. وتسجيل رد فعل سلبي من المرشد إزاء هذه المطالب المبررة في الواقع الإنساني يكون عادة أحد الأسباب وراء حشر العملية الإرشادية في زاوية ضيقة داخل حلقة مفرغة يطغى فيها بقصد أو بدون قصد اللبس وسوء الفهم و الضبابية و التضليل.

مفهوم العلبة الصينية

كما نلاحظ في **الشكل2** فإن قلب نظام العلبة هو احتضانها للفرد الذي يتعامل مع المرشد في تأثير متبادل. المخرجات المستفادة ضمن إطار العلبة تغذي كل العلبة التي تحتضنها.

الشكل 2 : العلبة الصينية (نموذج الإرشاد في المدرسة)



ما هو حجم أو مستوى التجاوب و التكيف و محاكاة ما يجري داخل العلبة من طرف الاتصال و وسائل الضبط و التبادل في الأنظمة المحيطة هي مسألة حساسة و بالغة الأثر ذلك:

1- أن قناعات المرشد في توجيه العملية الإرشادية قد تدفع بالفرد إلى الدخول في صراع مع أطراف أساسية في محيطه مما يتسبب له في عدم التحقق بمتطلبات التكيف في دوائر أخرى. لذلك لا ينبغي للمرشد أن يتصرف بكيفية أو بطريقة تجعل الفرد يدخل في صراع مع الأبوين أو مع معلميه أو مع قيم المجتمع و قوانينه و تقاليده، و أن يقاوم بكل ما أوتي من قدرة و بإيجابية و واقعية الدخول في أي تجربة احتكاك من هذا النوع.

2- إن استقلالية التلميذ و احترامها، كما هو الحال في المثال الذي يستعرضه الشكل الثالث، لا تكون على حساب هيئات أخرى قائمة قياما مؤكدا في حياة الفرد لا يمكنه الاستغناء عن دورها في حياته المدرسية. والمطلوب هو مساعدة المعني في تفهم مواقف الأطراف الأخرى (الآباء، المعلمون) والمساعدة على تقريبها من بعضها في سياق تعاوني.

3- الأطر و الأنسقة والمؤسسات الاجتماعية الواسعة من مدرسة وبيت و دور تربية و منظمات و جمعيات كلها تنتج القيم و الأفكار والأنماط السلوكية وبالتالي تغذي العلاقة الإرشادية. فلا يمكن إغفالها وعدم الاهتمام بها، إذ أن ذلك سوف يساعد على دخول المرشد و العميل في علاقة إرشادية غامضة بدون أفق واضحة تتحرك في فراغ خارج إطار محدد يربط مشكلة العميل بالواقع الذي ظهرت فيه.

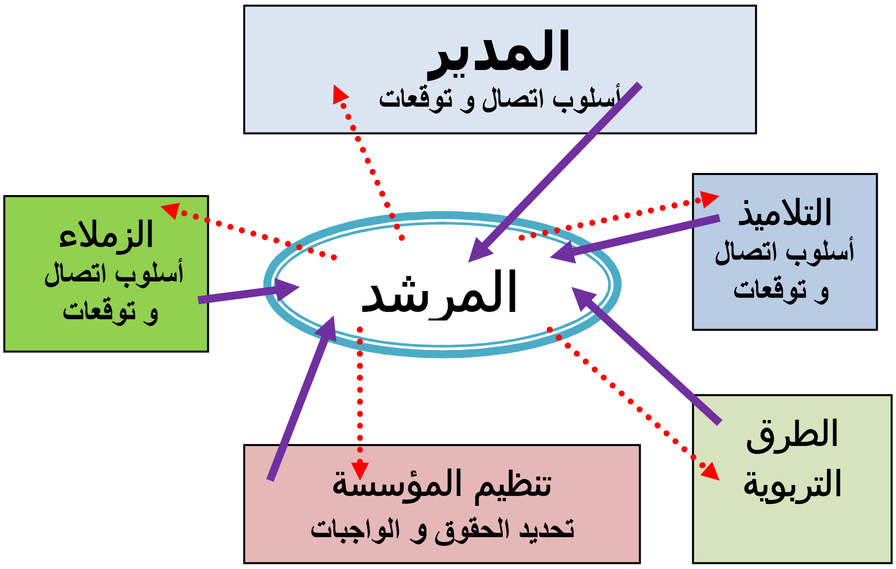
4- إذا لم يحصل أي تقدم أو تحسن لا بد من محاولة معرفة سبب ذلك. ففي كثير من الأحيان نصبو إلى شيء واضح و محدد بدون أن نسأل عن الخطوات هل هي مناسبة أم لا.

بعض الصعوبات

إن حاجة المرشد للتجاوب مع الظروف الواقعية لا تؤدي بالضرورة إلى تبني الواقع أو التطابق السلبي معه، و لكن المقصود بصورة عملية تقويم كل ظرف وتقدير بكل موضوعية وواقعية ما يمكن أن يكون أكبر تأثيرا وأكبر إفادة.

لا بد أن ينمي مرونة في أسلوبه و تقنياته، فلا يتعامل بنمطية مع الجميع حتى لا يصطدم مع حقائق الفروق الفردية. إن المرشد النفسي يزاول وظيفته في ظل علاقات كثيرة كلها تؤثر في عمله بطريقة إيجابية مساعدة أو بطريقة سلبية معرقلة. و الصعوبات التي تواجهه تتعدد مصادرها و يمكن هيكلتها على النحو الذي يُوضحه **الشكل3**، حيث أن في كل مؤسسة تربوية توجد طرق اتصال غالبة بين العناصر الفاعلة فيها و أنواع من العلاقات السائدة بينهم، كما أن كل طرف في المشهد التربوي يحمل توقعات إزاء الطرف الآخر و يقيمه على ضوئها. هذه التوقعات و أساليب الاتصال الموجودة تُكسب كل طرف داخل المؤسسة نوعا من الشرعية الاندماجية الطبيعية الذي يترجم معنى المقبول و الصواب واللائق بالمعنى الاجتماعي المؤسساتي، شرعية لا يَطعن فيها إلاَ في حدود ضئيلة، اللهم إلاَ إذا كان الطرف الذي يرغب في تقديم الطعن على استعداد لمواجهة ردود الأفعال والتي عادة ما تكون قوية و عنيفة ذلك لأنه يمس مظهرا مألوفا له جذوره في الحياة الاجتماعية.

الشكل 3 : مصادر الضغط على المرشد (مؤسسة تربوية)



هذه الحقيقة الثابتة في حد ذاتها تشكل عقبة في وجه المرشد و صعوبة تعترض جهوده و ما يطمح إليه داخل مدرسة بعينها أو أي مؤسسة أخرى بواقعها الذي لا يملك في الغالب أن يغير حقائقه بما يتناسب مع ما يريده. و بالرغم من أن تلك التوقعات التي تسجلها الأطراف التي يتحرك معها في فلك اجتماعي واحد بكل وضوح هي مطاطية[15] في طبيعتها وتتصف بكثير من المرونة التي تختلف درجتها من فرد إلى فرد ومن موقف إلى موقف، لكن من جهة أخرى فإن الخروج عنها كلية من قبل المرشد يعني الرفض والنبذ من قبل الآخرين. وفي كثير من الأحيان يواجهه زملاؤه بتوقعات غير واقعية يصعب تحقيق نتائج عملية في مستواها، لذلك فإن الطريقة الدبلوماسية و الأساليب اللبقة في التعامل معهم هي أفضل وسيلة لكسب ثقتهم التي إن تحققت بالمستوى المساعد فإن سقف التوقعات سوف ينزل بحيث يصبحون

---

[15]-قد يواجه المرشد تصلبا في اختيارات و توقعات المراهق فلا بأس أن يبدي احتراما لشخصيته ولا يقابله بتصلب مماثل.

ألين في المواقف وخاصة على استعداد أكبر لتفهم وظيفة المرشد وأهمية دوره داخل المؤسسة.

خلاصة

إن العملية الإرشادية في ظاهرها محتضنة في علاقة بين مرشد خبير وعميل يلتمس مساعدة منه. والحقيقة أن هذه الخلوة تؤثر فيها عوامل كثيرة من خارج العلاقة نفسها مثل قيم المجتمع و أعرافه و السائد من القوانين و كل الأفراد الذين يشاركونه في التعامل مع العميل والذين لهم وزن في حياة هذا الأخير سواء من خلال علاقة تربوية أو مهنية أو عائلية..هؤلاء تربطه بهم علاقات طبيعية و يجب أن تبقى كذلك، حفاظا على الاستقرار الفردي وتناغم الحياة الجماعية.

الفصل السابع:

الارشاد النفسي و الانتاج

تمهيـد

إن العالم اليوم في تغير مستمر نتيجة الثورة العلمية والتقدم الصناعي، لمسناه منذ النصف الأول من القرن العشرين في اكتشاف القنبلة الهيدروجينية والقنبلة الذرية وبحوث الفضاء.

فتح هذا التغيير آفاقا جديدة للأفراد و الجماعات نتيجة لظهور ميادين جديدة وفرص واسعة للعمل، كما فتح في ذات الوقت أبواب القلق والخوف والتهديد و حالة الشك و التردد و عدم الاستقرار.

من ناحيـة أخـرى أصبــح بعض هذا التغيير يمكـن التنبؤ به و من ثم ضبطه وتوجيهه لخدمة البشرية بينما يكون البعض الآخر غير متوقع يصدم العالم بحدوثه كالصواعق و الحروب المفاجئة. إن التغيير الذي يحصل من حولنا كبير للغاية. و لذلك لن يعيش أحد كل حياته في العالم الذي ولد فيه كذلك لن يموت أحد في العالم الذي عمل فيه.

أصبـح التخصص مـن أهـم سمات العصـر التكنولوجي الحديث الذي يؤمن بالفروق الفردية و بتكافؤ الفرص و ما يتبع ذلك من تنظيم وظيفي لتنمية و توجيه القوى البشرية.

إن مشاكل العمل والقوى العاملة تنشأ من إهمالنا وإغفالنا لهذا التغيير السريع، و عـدم إعداد القـوة العاملـة لـه مـن البحث عـن المواهب و إرشاد

الخبرات الخلاقة و مساعدة قليلي الإنتاج و إحلال الإدارة العلمية في كل الميادين و توجيه كل ذلك نحو مستقبل أفضل. من هنا ضرورة:

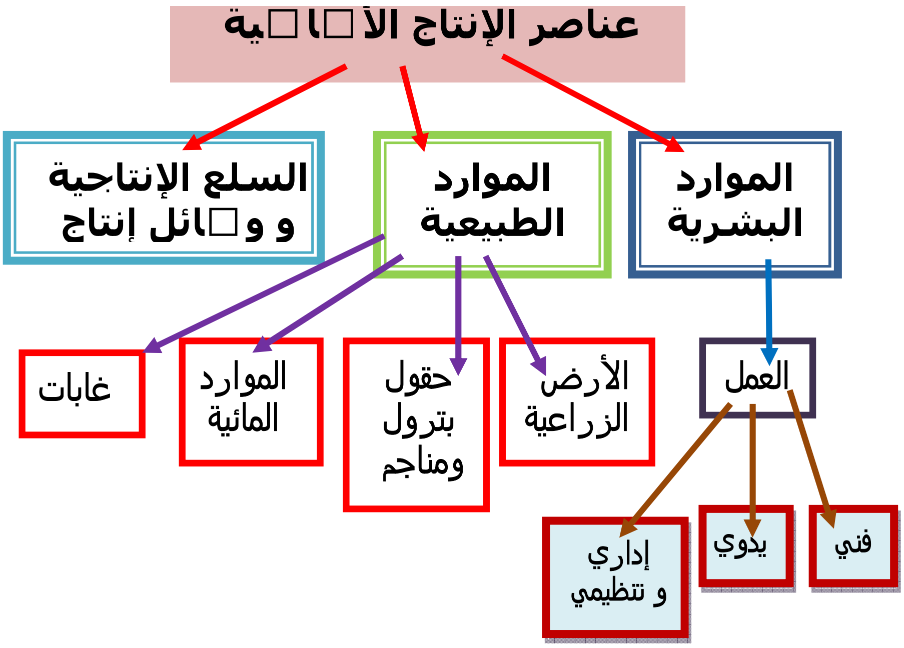
1- تحريك آلة التربية و تفعيلها من أجل التمكن من الوصول إلى صياغة الفرد المتكيف.

2- تحريك آلة التكوين و الإعداد للتأهيل المهني.

3- تحريك آلة الإرشاد لضمان إيجابية مساهمته.

والعملية الإنتاجية تتم بتوفر عناصر أساسية أجملها **الشكل 4**.

<u>الشكل</u> 4 : يبين عناصر الانتاج العامة



تعد الموارد البشرية أهم عناصر الإنتاج. بل لا بد من دورها الفاعل والإيجابي لتحريك العنصرين الآخرين. والأمر يشمل حسن استغلالهما وتحسين الفن الإنتاجي وكذا زيادة الإنتاج السليم. كل ذلك مرهون بامتلاكه

المهارات التي تتناسب مع العمل الجديد ومع الحاجة إلى المعرفة والتوجيه والتدريب المناسب.

و قد عُرفت الزيادة في إنتاجية العمل بطريقتين أحدهما كمي والآخر نوعي. في الطريقة الأولى يستطيع العامل بنفس عدد الآلات و المعدات و كمية المواد الأولية وفي نفس الفترة الزمنية أن ينتج كمية أكبر من السلع. في الطريقة الثانية يستطيع العامل بنفس القدر من الجهد ونفس كمية المواد الأولية ونفس عدد الآلات والمعدات أن يولد سلعة أجود في نوعها مما كان ينتجه من قبل. و قد يحصل ذلك بالطريقتين معا بحيث أن الزيادة تكون في آن واحد كمية و نوعية.

إن القوى البشرية من هذه الزاوية تصبح أثمن وأغلى وأهم ما تملكه أمة من الأمم. و لا بد أن أفضل حال يمكن أن تتمتع به هذه القوى هو حين تكون سليمة جسميا و نفسيا و اجتماعيا و بناءة و خلاقة.

وإذا كان الفرد مُهمّا فيعتبر بناؤه من أصعب العمليات التي تواجه الدول خاصة الضعيفة منها و الفقيرة.

للتربية دور وظيفي عظيم الأهمية. فالمعاهد التربوية على اختلاف أنواعها هي المصدر الذي تأخذ منه الخدمة العامة وغيرها ما تحتاج إليه من القوى العاملة سواء من المتخصصين أو من غير المتخصصين. لذلك تدعو الحاجة إلى ضرورة تغيير مفهوم التربية من مجرد عملية تحصيل المعلومات النظرية و نقل التراث الاجتماعي إلى التركيز على النواحي العملية المتصلة بمشاكل البشر ومشاكل التنمية ومتطلباتها.

أهمية الإرشاد

يقوم على الاهتمام بالفرد من جميع النواحي جسميا و نفسيا وعقليا واجتماعيا وروحيا. و هو الفن الذي يستخدم كل طرق الإرشاد النفسي العملي

للكشف عن حاجـات الفـرد و قدراتـه و ميولـه و استعداداتـه و مهاراتـه والتعـرف علـى مشاكلـه و مساعدتـه فـي كل هـذه المشاكل نفسية كانت أو مهنيـة أو تربوية فردية أو اجتماعية.

من هنا فالإرشاد النفسي يكون بمثابة الوسيلة الوقائية للحفاظ على فاعليـة الثروة البشرية في المجتمع و زيادة مردودها و إنتاجها.

منطلقات الإرشاد الفلسفية

يأخـذ الفعـل الإرشادي موقعـه الطبيعي في علاقـة تفاعلية مـع باقي المؤثرات في المحيط الإنساني الذي يتعامل معه على أساس مجموعة من المنطلقات هي:

1- *الإيمان بأهمية الفرد*

و الغرض من مساعدته هو تمكينه من معرفة نفسه بالعمق المطلوب ومعرفة ما له وما عليه فيستطيع بذلك مساعدة نفسه على التكيف في داخل مجتمعه و يصبح بالتالي فردا إيجابيا ومنتجا ولا يكون عالة على غيره مما يزيده تكريما و يرفع مـن مكانته بين أفراد مجتمعه. يجب أن تبلـغ درجة الاهتمام به الحد الذي يشعر فيه بأن دوره في الأداء من أي موقع كان فيه مهم و مطلوب، أن مساهمته حتى حين تنحصر في جزئية صغيرة لها أثر مباشر على العمل الكلي. و هذا المعنى لا ينبغي فقط أن نوضحه له نظريا بل ينبغي أن نتيح له الفرصة كي يقدر بنفسه قيمة الجهد الذي يبذله و كيف لا يمكن الاستغناء عنه و أنه في حالة تعطل دوره فإن المؤسسة برمتها تتأثـــر.

و من الاهتمام بالفرد محاولة التعرف على المشكلات التي تعترضه، سواء كانت ذات طبيعة شخصية أو لها صلة بنوع العمل أو بالظروف المحيطة بالعمل أو بعلاقته بالأفراد، و بالطرق الإرشادية العلمية و العملية محاولة دعمه و مساعدته للوصول فيها إلى أفضل الحلول.

2- الإيمان بأهمية عمل الفرد

لا شك أن الاعتراف المعلن والمجسد في مواقف ثابتة عن أهمية عمل الفرد يعزز أهمية الفرد الذي يزاولـه، و العكس صحيح حيث أن الاستهانة بعمل الفرد هو في ذات الوقت استهانة بالفرد الذي يباشره. إنها الوسيلة الفعالة التي تدفع أكثر فأكثر نحو إيجابية الفرد و فاعليته من حيث أداء ما عليه من دور و الشعور بالسعادة و الرضا. و هذا المطلب لا يتحقق هكذا دون الحرص عليه و متابعته و دون تهيئة الظروف المساعدة للفرد على التخطيط للحياة العملية بحكمة و علم و وعي و فهم.

و يمكن أن يتم ذلك من خلال خطوتين أساسيتين:

أ- الدخول في برنامج تعليمي يدور محتواه حول الإرشاد المهني ويسمح للفرد أن يعرف عن حياة العمل في مجتمعه و عن القوى العاملة وأثرها في واقع المجتمع ومدى فاعليتها كل ما ينبغي معرفته. وأن يحصل على هذه المعرفة ممن يملك القدرة على نقلها له في صورة كاملة وعلى بلورة لديه فكرة واضحة عن الوظائف والمهن و تحليلها معه للوقوف على متطلبات كل منها، و التعاون معه على الوقوف على ما يملك من قدرات واستعدادات و إمكانيات و في أي اتجاه مهني تؤهله أفضل و يمكنه الاستفادة منها.

ب- القيام بعملية الاختيار المهني و تقرير مصير الإنسان المهني. وهذه الخطوة لا بد أن تتم بعد أخذ كل الاحتياطات الضرورية المطلوبة. فلا ينبغي أن ننتقل إليها قبل أن تجتمع المعطيات الكافية لأن قرار تحديد مهنة يلازمها الفرد له آثاره المباشرة على أكثر من صعيد وأكثر من مستوى من حياة الفرد و حياة الجماعة.

وسوف يبقى الإيمان بأهمية العمل مجرد شعار لا قيمة له على أرض الواقع ولا يفيد الفرد في شيء إذا لم يوفر معه للفرد إمكانية الاستعداد والتهيئة لمباشرته من فرص تكوين مهني مناسب يتزود فيه بالمهارات الضرورية للنجاح فيه فضلا عن التعرف عليه في جوانبه المختلفة وخصائصه المميزة ذات الأهمية حتى لا تحصل لديه أية مفاجأة حين يلتحق به.

وليس غريبا أن تأتي نتائج الدراسات لتؤكد أن المصانع والمؤسسات التي تهتم بالفرد أن الآلة تحفظ الفرد و الآلة معا، ذلك أن الفرد الذي يشعر بقيمته داخل المؤسسة ويتبوأ المكانة اللائقة بها سوف لن يتردد في التفاني في المحافظة عليها والاهتمام بكل ما يضمن بقاءها لأنه مع الوقت ترتبط وجوده الذاتي بوجود هذه المؤسسة باعتبارها الفلك الذي يحقق فيه تلك الذات.

3-ا الإيمان بتفكير الفرد وقدرته على بلورة رأي

إن الإيمان بالفرد يشمل كذلك الإيمان بقدرته على إنتاج الأفكار وكفاءته في بلورة رأي و صياغة وجهة نظر خاصة مع السماح له بالدفاع عنها والتعبير بحرية عن الحاجات وعن المشاعر وكافة الانشغالات خاصة تلك التي لها علاقة مباشرة بعمله وباقي الأعمال داخل المؤسسة التي ينبغي أن يشعر بأنه واحد من أعضاءها. و بموجب ذلك يُفتح المجال أمامه كي يقوم بالمبادرة و يقدم المساهمة في الإطار الذي يناسبه و يدخل ضمن "اختصاصه" أو يرتبط بالمساحة التي يتحرك فيها. فيحق للفرد أن يسجل ملاحظاته حول كل أنشطة المؤسسة و ننتظر منه أن يشرح ما يراه مناسبا وليس فقط أن يستقبل الأوامر و ينفد ما يُملى عليه.

4- الإيمان باستمرار خبرة الفرد

إن المؤسسة التي تحترم العنصر البشري و تؤمن بأهميته تتيح له فرصا كي يتألق و يتطور و تنمو خبراته و تتراكم بما يساعده على تحسين وضعيته المهنية و الاقتصادية و الاجتماعية بدون تحديد سقف لذلك. و لا

ننتظر دائما مبادرة الفرد نفسه وإبداء الرغبة في الحصول على ذلك كله بل إن تفعيل آليات المتابعة والتدريب المستمر يضمن للمؤسسة أن تتحرك في هذا الاتجاه بطريقة عملية هادفة حيث تتمكن من تعمد إلى تطوير كفاءات أفرادها و تحسين أداءهم بواسطة إدخالهم في برامج تكوينية مراقبة يكسبون منها مزيدا من المهارات و يتجاوزون بها كل مظاهر العجز التي ظلت تميز أداءهم. وتكون المؤسسة دائما هي المستفيد المباشر من كل هذه الجهود لأن نمو قدرات الفرد أو تحسنه في الأداء يعود على المؤسسة بالإنتاج الوافر وبالمردود الإيجابي الواعد. فالإرشاد النفسي ينظر إلى الفرد في كل سنوات عمره من الطفولة إلى الشيخوخة على أنه أشبه بنهر متدفق من الخبرة يؤثر ماضيه في حاضره و يتأثر مستقبله بكليهما.

الخلاصة

إن الفرد داخل المؤسسة الإنتاجية يتحرك في اتجاه تحقيق ما تصبو إليه هذه المؤسسة و لا يسعه أن يتجاوز خططها و أهدافها المرسومة. لكن من ناحية أخرى لا ينتظر من هذا الفرد أن يذوب في المؤسسة ويتفانى في تحقيق مصالحها بصورة مطلقة على حساب مصالحه. إن مثل هذا التوقع يفوق إمكانية البشر و استعداداتهم. بل حين يعيش الفرد طبيعيا داخل مؤسسته ويشعر فيها بالأمان و الطمأنينة و بأن له قيمة ومكانة بين أفرادها فإنه يصبح على استعداد أكبر لخدمة المؤسسة و المساهمة في إنجاحها و الرفع من شأنها. و كأن المعادلة الأكثر واقعية تنطلق من اعتراف عملي بإنسانية الإنسان و كل مقوماتها لتنتهي إلى عملية اندماجية إيجابية من قبل هذا لفرد داخل المؤسسة الذي يترجمه تحمل أعباء المؤسسة و السير في طريق تحقيق أهدافها.

الفصل الثامن:

وظيفة الارشاد النفسي في التربية

تمهيـد

تساعد العملية الإرشادية في المؤسسة التربوية على:

1- معرفـة التلاميـذ و الوقـوف علـى مشاكلهـم و مظاهـر عجزهم و تقدير إمكاناتهم و قدراتهم قصد توجيه العملية التربوية والتكوينية الإعدادية في اتجاهها الأكثر إنتاجية وبأكبر مردود.

2- فهم سلوك التلاميذ و الوصول بالعملية التقويمية إلى مستوى من الدقـة و الموضوعية، فيسهـل بذلك القيـام بالإشـراف على هؤلاء التلاميذ ومتابعتهم متابعة إيجابية و التمكن من امتصاص العديد من مشاكلهم التي تعرقل عملهم التربوي و تنحرف بهم عن مساره.

3- الاهتمام باستخدام الطرق الإرشادية و التحكم فيها و التنويع منها من أجل إدخالها كوسائل تُوظف في:

أ- توجيـه عمليـة التعليم اليوميـة، و ذلك بمساعـدة التلاميـذ علـى الاستجابة الصحيحة للمواقف التعليمية المتعددة التي تواجههم في يومهم الدراســي.

ب- المشاركة في صياغة الأهداف التربوية انطلاقا من المعطيات التي يمكن الحصول عليها من خلال استعمالها.

ج- مناقشة مشاكل التلاميذ و محاولة إيجاد حلول مناسبة لها، وتحرير المتعلم من الضغوط التي تمارس عليه نتيجة وجودها، و منحه بالتالي فرصة التفرغ للدراسة و تحقيق التقدم فيها.

د- العمل على تحقيق الذات للتلاميذ حتى يشعروا داخل المؤسسة التربوية بالاطمئنان فيسهل عليهم التكيف مع مطالب المؤسسة و أهدافها ويندمجون بسهولة في برامجها و مختلف أنشطتها.

ه- استخدام العلاقات الشخصية التي تساعد أحيانا على تجاوز بعض الصعوبات التي تعذر تجاوزها في ظل العمل الجماعي و المتابعة العامة.

تقويم الإرشاد النفسي في التربية

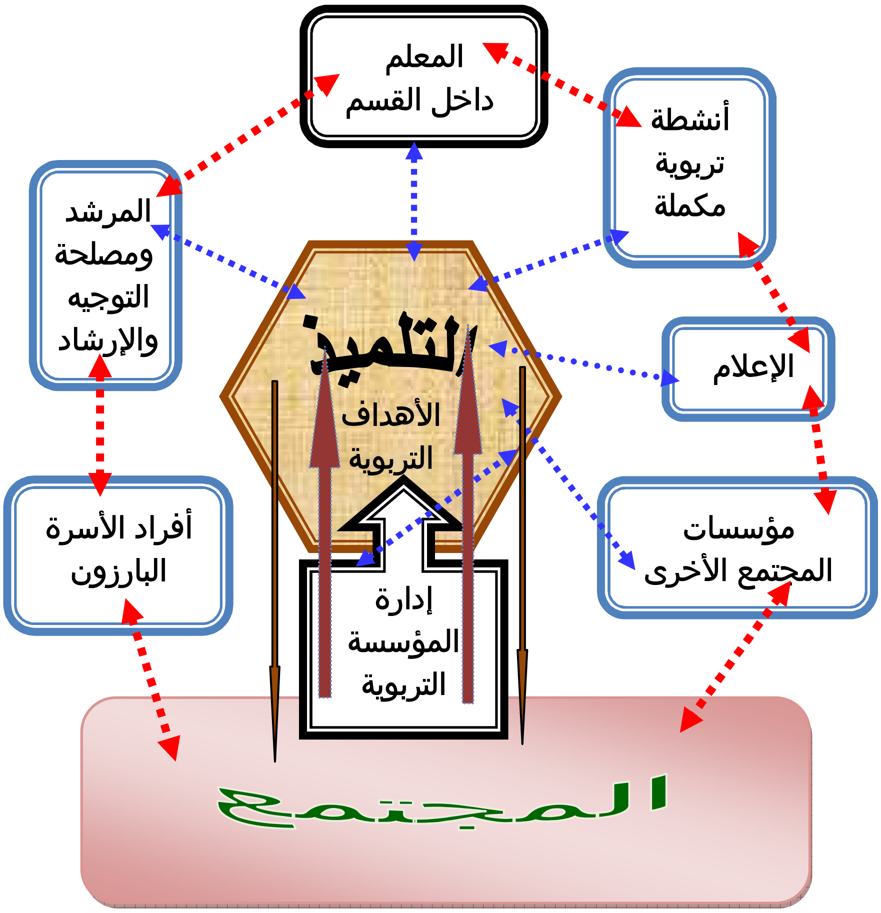
كما هو مبيّن في **الشكل 5** فإن التأثير و التأثر متبادلان بين كل الأطراف الفاعلة في المشهد التربوي داخل المؤسسة و خارجها.

و يمكن أن نلاحظ الموقع الذي تحتله مصلحة الإرشاد حيث يظهر اندماجها الكامل داخل المؤسسة و تبنّيها أهداف المؤسسة، والتي هي في الأصل تستمد برامجها من المجتمع و فلسفة المجتمع، على اعتبار أن المدرسة أوجدها المجتمع لأغراض واضحة و غايات محددة، وانطلاقا من تصور اجتماعي متكامل. و مما يمكن ملاحظته:

1- أن الأصل في جهود الأطراف المختلفة داخل المؤسسة التربوية أن تُوجَه في خدمة العنصر المحوري في هذه المؤسسة والمتمثل في التلميذ. فوجود هذا الأخير هو المبرر لوجود المؤسسة ذاتها، و كل الأدوار التي تؤدى بداخلها تستمد شرعيتها من هذه الخدمة المطلوبة.

إن علاقة مصلحة الإرشاد بإدارة المؤسسة تدور بالأساس حول إمكانية رفـع المردود التربـوي لدى التلميـذ، و ذلك بتنظيـم تدخـلات تتدرج ضمن

الشكل 5 : موقع مصلحة الإرشاد النفسي داخل المؤسسة التربوية



مهام الأخصائي النفسي الطبيعية والتي من شأنها أن تزيل المعوقات والعقبات التي تحول دون تحقيق ذلك على أرض الواقع، أو على الأقل التخفيف من آثارها.

2- بما أن التلميذ هو العنصر الذي تتحدد على ضوء حاجاته ومتطلبات الإشراف عليه مهام كل الأطراف الموجودة داخل المؤسسة، فهذا

يفرض على هذه الأطراف التنسيق فيما بينها ضمانا للتكامل في أنشطتها وعدم التناقض. و بالنسبة للمرشد النفسي الذي يسعى إلى دفع التلميذ كي يحقق باستمرار نتائج أفضل ويعيش داخل المدرسة بدرجة أعلى من التكيف والانسجام مع باقي الأفراد، يحتاج أن يربط علاقة جيدة مع جميع من يتعامل مع هذا التلميذ خاصة معلَموه و أولياؤه. ذلك أن برامجه الإرشادية تهدف إلى تحسين أحوال التلميذ ليس فقط حين يكون موجودا في مصلحة الإرشاد و إنما بالأساس حين يلتحق بالقسم و يتابع دروسه ليتمكن من الاستيعاب الجيد و التركيز المساعد و الاستفادة الكاملة من جهود المربين، وكذلك حين يكون في احتكاك مع زملائه فيستطيع بسهولة حينئذ أن يندمج في أنشطتهم بكل اهتمام و إيجابية.

و من الطرق التي تسهل عليه أداء تلك المهام المبادرة بإشراك في خططه كل الأطراف المعنية بها مباشرة و ذلك حتى يحفزهم على التعاون معه لإنجاحها و تحمل بعض الأعباء التي تخرجهم أحيانا عن السلوك المألوف و أنشطتهم الروتينية المعتادة.

3- إن العلاقة التي تربط التلميذ بمصلحة الإرشاد داخل المؤسسة التربوية هي أكثر من علاقة بين شخص المرشد و شخص التلميذ. بل إنها تستظل بالمبادئ التربوية و بقانون و قيم و أعراف و أخلاق المجتمع، فضلا عن المعاني الإنسانية التي تميز مختلف المعاملات المحتضنة.

4- حتى يحقق التقويم الفائدة من إجراءه، ينبغي أن يستوعب الدورة الكاملة التي يقطعها العنصر البشري المحوري داخل المؤسسة، وأن يتوقف في كل المحطات التي يمرّ بها للتعرف على الآثار الايجابية والسلبية، وألاَ يقتصر على وضع واحد داخل المشهد الاجتماعي العام، كالتركيز فقط على ما يجري داخل الحجرة الدراسية من أعمال تحت إشراف المعلم وإهمال الأنشطة الأخرى التي يتعاطاها بصورة منتظمة داخل المؤسسة التربوية.

5- كما هو واضح في الشكل السابق فإن حركة التأثير و التأثر تتعدد مصادرها. و هي تحافظ على صيرورة من التواصل والتقاطع داخل دورة تتفاعل فيها التأثيرات المتبادلة إلى درجة كبيرة بحيث يصبح من الخطأ تحديد الأثر في نقطة بعينها دون الرجوع إلى سياق هذه الحركة العامة. بل لا نستطيع أن نجزم أي هذه المصادر في لحظة بعينها كان هو الأقوى في الأثر على هذا الكائن البشري الذي تحتضنه هذه المؤسسة خاصة ونحن نعلم أنه، وفي كل يوم من أيامه الدراسية، يحتك في أوقات محددة بعناصر بشرية مخولة للإشراف عليه داخل المؤسسة، و جميع هؤلاء خلال هذا الاحتكاك ومن موقع المسؤولية الملقاة على كاهلهم يستطيعون ترك بصمات على شخصية هذا التلميذ. تتجمع تلك بصمات مع مرور الوقت لترسم له اتجاها وتكرس عنده رؤية و تصورا و تعزز عنده قناعة. لكن كم كان نصيب كل فرد تعامل معه في صياغة شخصيته هو أمر يتعذر حسمه نظرا لتداخل أثر جهود الأفراد الذين تعاقبوا عليه خلال الفترة الطويلة التي قضاها في المدرسة. ذلك أن عند انتقال الفرد من موقع إلى موقع و من إشراف إلى إشراف آخر بالصورة الطبيعية و المألوفة و المتكررة لا نعرف الحصيلة التي انتقل بها. وهذا الأمر لا ينبغي للمرشد أن يبعده من أي تصور ينطلق فيه للتعامل مع الحالة التي تُعرض عليه و لا يحاول أن يركز على أطراف دون أطراف أخرى كاحتياط لضمان الإلمام و الإحاطة بحقائق الواقع.

6- لا ننفي أن يكون لبعض الأطراف فرص التأثير الأكبر بالمقارنة مع أطراف أخرى، سواء بسبب المدة الزمنية التي يقضونها معه مثل المعلم والأبوان، أو بسبب نوع العلاقة القائمة معه و درجة القرابة مثل الأسرة والأصدقاء، أو درجة فعالية ما يقدمون له مثل البرامج السمعية البصرية على شاشة التلفزيون.

إن هذا التوازن في تحديد إسهام الأطراف و في توزيع تدخلاتها أثناء تعاملها مع التلميذ يجب أن يكون حاضرا في برامج الأخصائي النفسي الإرشادية ضمانا لنجاحها.

دواعي الإرشاد في المؤسسة التربوية

بعد أن أدركنا الآن أن العمل الإرشادي يهدف إلى تحسين أداء الفرد في مختلف المواقع التي يوجد فيها و يساعده على استجماعه قواه و حسن استغلالها قصد تحقيق الذات في تكيف إيجابي تام مع الواقع الذي يتحرك فيه، نحاول أن نتحسس ذلك من خلال متابعة الأخصائي النفسي و هو يزاول وظيفته داخل المؤسسة التربوية و ربما نودَ في البداية معرفة دواعي وجوده داخل هذه المؤسسة والأسباب المباشرة التي تستدعي أن يتدخل.

توجد صعوبات كثيرة ومشاكل عديدة تواجه المشرفين على العمل في المؤسسة التربوية والتي من شأنها إذا أهملت و لم يتم التصدي لها أن تؤثر سلبا على مردود هذه المؤسسة. و من أبرز المشاكل التي تواجهها و التي ظلت تحول دون تمكنها من تحقيق النتائج في مستوى التوقعات وخاصة في مستوى ما يجتمع لها من إمكانات مادية و بشرية:

1- ظاهرة القلق و الخوف المثبط و الانفعال المشوش.
2- الإهمال و اللامبالاة.
3- التأخر الدراسي.
4- ظواهر سلبية مثل:

– الغش التي هي وسيلة طالما حرمت صاحبها من البناء الصحيح وتحقيق بدلا من ذلك النجاح الشكلي.

– التدخين و أضراره و المخدرات و الإدمان عليها.

– الأخلاق السيئة و المخلة بالآداب العامة.

– العادات غير الصحية و غير الصحيحة ...

5- العمل دون الإمكانات الحقيقية نتيجة ضعف الحافز و الدافع.

6- مشاكل التلميذ التي تؤثر في مجريات حياته الدراسية.

7- العلاقات السائدة داخل المؤسسة التربوية : ومن أهمها علاقة المعلم بالتلميذ، و علاقة الإدارة بالمعلم و الإدارة بالتلميذ، و علاقة المعلم بالمعلم، و علاقة المعلم بأولياء التلاميذ.

مهام الإرشاد في المؤسسة التربوية

يمكن إجمالها في العناصر التالية:

1- الاهتمام بنمو التلميذ نموا سليما و بتكامل نضجه من جميع النواحي الصحية النفسية و الانفعالية و التربوية و الاجتماعية.

2- التوجيه لتعريف التلميذ بالمدرسة و نواحي النشاط فيها و توجيهه ليختار نوع النشاط الذي يتفق مع استعداداته و إمكاناته و قدراته و ميوله زيادة على تشجيعه على متابعة الدروس بانتظام بصورة طبيعية، و جعله يشعر بالأمن و الطمأنينة داخل المدرسة و كذلك بفائدة الاستمرار والمواصلة.

3- اعتماد أنشطة تربوية ترفيهية إضافية داخل وخارج المدرسة كوسائل إرشادية وقائية بهدف مساعدة التلميذ على التكيف مع الواقع التربوي اليومي و مع ما يمكن أن يعترضه من مشاكل و ما يجد في طريقه من صعوبات و عقبات.

و يحسن بالمرشد التربوي في تعامله مع أطفال مراحل التعليم الأولى إضافة إلى ما ذكرناه:

1- اعتماد برامج إرشادية جماعية ذات الأنشطة المتنوعة ما أمكنه ذلك بهدف التخفيف بها من الضغوط التي يعاني منها هؤلاء الأطفال. إذ من السهل على طفل هذه المرحلة الالتحاق بها كأنشطة جماعية والمشاركة فيها.

فالجماعة تكون دائما بمثابة الحاضنة و تمنح للفرد فرصة البقاء بداخلها والاستفادة من كل ما يجري لكن بأقل اهتمام أو تركيز عليه هو خاصة. حيث أن المتابعة لا تكون موجهة لفرد بعينه بما يخفف من الأوضاع المحرجة التي قد تصادفه في الإرشاد الفردي. ولعل ملاحظة ***رسمية على خليل*** حول مرادف كلمة جماعة باللغة الانجليزية أي " GROUP " كانت لطيفة وذات مغزى عميق. فهذه الكلمة الانجليزية تتكون من خمسة أحرف جاءت متوافقة لتحمل عوامل نجاح العمل الجماعي حيث يمكن للحرف **G** أن يرمـز إلـى" هـدف Goal"، و الحـرف **R** إلـى " المسؤوليـة Responsibility "، و الحـرف **O** إلـى " تنظيـم العمـل Organizing"، والحـرف **U** إلـى " التفاهـم بيـن أعضـاء الجماعـة Understanding "، والحـرف **P** إلـى " التخطيـط Planning "[16].

فقد يتعلم الفرد الواحد من البرامج الإرشادية الجماعية الكثير بضغوط نفسية أقل و ربما بإقبال أوسع و حيوية أكبر.

2- بما أن عددا كبيرا من الأطفال لا يحملون عن المدرسة سوى بعض الانطباعات السطحية والتي في كثير من الأحيان لا تكون مستوعبة بصورة جيدة لوظيفة المدرسة، فبإمكان المرشد تقديم توجيهات تنير الطريق أمام التلاميذ فتعرفهم بالمؤسسة التربوية في عمومها وتصحح لهم الصورة العالقة في أذهانهم بما يسمح لهم أن يدركوا بوضوح ما هو منتظر منهم. و قد يكون من المفيد أن بتحقق هذا في المرحلة المبكرة من التحاقهم بالمؤسسة حتى تكون من البداية الانطلاقة طبيعية.

3- إن نسبة كبيرة من أطفال المدارس تسخر جهودا كبيرة و أحيانا مرهقة و تنفق أوقاتا طويلة في مواجهة صعوبات و في رفع تحديات لا ترتبط مباشرة بوظيفة المدرسة وبرامجها التربوية والتي لا تترك لهم سوى

---

[16]- رسمية على خليل (1968) ص.276.

القليل من مكانيات التركيز على ما هو جوهري.إن ظروف هؤلاء الأطفال خاصة النفسية منها من خوف و قلق و شعور بالنقص وعجز عن فهم ما يقال داخل الحجرة الدراسية و ضغط الامتحانات و الالتزامات و الواجبات المنزلية، لا تساعدهم على التفرغ للدراسة و متابعتها بجدية و اهتمام. فهم منشغلون عنها بقضايا و اهتمامات أخرى. و من آثار هذا الانشغال النتائج الضعيفة والمردود المتواضع جدا، والتأخر عن مواعد الدراسة، والغيابات المتكررة. وإذا لم يحصل أي تغيير إيجابي في واقع هؤلاء الأطفال فمن المؤكد أنهم لن ينجحوا في دراستهم حتى لو ظلوا يلتزمون بالحضور بأجسادهم سنوات متعاقبة.فإذا كان هؤلاء الأطفال في هذه الأوقات المحددة داخل أسوار المدرسة بحيث أن الآباء لا يستطيعون متابعتهم أثناءها. وأن مسؤوليات المعلم التربوية والتعليمية تأخذ كل وقته، و أن مهام الطاقم الإداري تزداد يوما بعد يوم خاصة مع زيادة عدد طلاب المدارس. فمن يستطيع أن يهتم بهؤلاء ويمدَهم بجرعة من الدعم المعنوي والمساندة النفسية والاجتماعية، علما بأن مصيرهم في حالة تركهم هكذا معروف مسبقا؟ والحقيقة أن الطرف الذي يستطيع القيام بهذه المهمة الخطيرة وإنقاد هؤلاء الأبرياء هو الأخصائي النفسي التربوي الذي ينتمي إلى المدرسة التي يوجد بها هؤلاء بل ومثل واحدا من أبرز عناصر الطاقم الذي يشرف عيها، كما أنه يتوفر على كل المؤهلات وهو أفضل من تجتمع له الشروط القيام بذلك. و يمكن أن نختصر هذه المهمة في محاولته نقل هؤلاء المتعلمين من حالة عدم الاستفادة من تواجدهم في المدرسة بسبب مواجهته مشاكل وصعوبات إلى حالة تسمح لهم بتركيز جهودهم في متابعة دروسهم وتحسين مردودهم التربوي. و بمساعدتهم على تنمية عادات حسنة في الدراسة واكتشاف إمكاناتهم الشخصية وتنميتها و استخدامها إلى أقصى حد فمن المتوقع أن يحصر تغيير جدري في حياتهم الدراسية. كما أن تحقيقهم لبعض

النتائج الإيجابية سيتحوَل إلى حافز قوي يدفعهم لبذل المزيد من الجهود في هذا الاتجاه المثمر.

4- محاولة مد جسور نحو أولياء التلاميذ باعتبارهم طرف يؤدي دورا أساسيا لا يقل أهمية عن الأدوار التي تؤديها أطراف أخرى داخل المدرسة. و من هذا الموقع يقوم الأخصائي النفسي بعملية التنسيق الضرورية بين كل هذه الأدوار. وآثار جهد الأخصائي تنعكس إيجابيا على المعلم الذي يستفيد إقبالا أكبر على دروسه من قبل تلاميذه وهو في حد ذاته مشجع له على مواصلة الاهتمام بهؤلاء الأطفال، كما يعفي الإدارة المدرسية من متابعة كل التجارب المؤلمة التي يتورط فيها عادة الأطفال الذين لا يهتمون بدراستهم من غياب متعمد عن الدروس، و انحرافات أخلاقية، فضلا عن تعاطي السلوك التخريبي و العدواني. كما أن الأولياء بدورهم يستفيدون حيث أنهم يطمئنون على أطفالهم ويضمنون أن الأطفال يتعلمون فعلا وأن نتائج وجود أطفالهم بالمدرسة تحفزهم على المزيد من تشجيعهم ودعمهم ماديا و معنويا.

يمكن أن نضيف بالنسبة لأطفال المرحلة الإعدادية والثانوية ضرورة تعريفهم بالاختصاصات العلمية التي تنتظرهم في مرحلة التعليم الثانوي والجامعي و نوع الأنشطة التي ترتبط بها، مع تشجيعهم على الاختيار الموضوعي والواقعي بناء على حقائق تتعلق بالتخصصات نفسها وأخرى تتعلق بالفرد و المجتمع. هذا فضلا عن مساعدتهم لفهم سمات و مشكلات كل مرحلة من مراحل العمر التي يمرون بها و أن الوعي بخصائصها سيجعلهم يتعاملون معها بشكل طبيعي. كما يستطيع المرشد أن يتحاور معهم حول مسائل تتعلق بالصحة العامة و تشجيعهم على مزاولة الرياضة بانتظام وتحت إشراف مؤهل والمشاركة في الأعمال الاجتماعية ذات الفائدة العامة، لما لذلك كلة من آثار إيجابية على الصحة النفسية العامة حتى يظل

المتعلم يتمتع بالقوة التي يحتاج إليها لرفع كل التحديات التي تواجهه و يحقق النجاح المشرّف.

هناك مسائل أخرى لها علاقة بعمق إعداد الشخصية كاكتساب مهارة ضبط النفس و التحكم في الانفعالات و كيفية بناء العلاقات مع الآخرين والمحافظة عليها و تطويرها، و دفع التلميذ دائما في اتجاه تحقيق الاستقلالية و الاعتماد على النفس. كذلك مناقشة طرق استذكار الدروس الناجعة و كيفية الاستعداد لإجراء الامتحان.

الخلاصة

إن المرحلة التي يقضيها الفرد في المدرسة غنية بالفرص التي تسمح لتتطور الشخصية و تتألق. وإذا حصل على الدعم الكافي و المتابعة الدقيقة والإشراف التربوي الناضج، فباستطاعته أن يتحول إلى عنصر إيجابي مع الذات، و مع الآخرين. إنه حينئذ يستطيع استخدام ما يملك من إمكانات وقدرات خاصة في تطوير كفاءاته الذاتية وفي اكتساب المزيد من المهارات كما أنه سوف يكون في مقدوره استغلال ما هو متوفر في بيئته و التكيف مع كل الأوضاع التي تواجهه من أجل أن يحافظ على التوازن في حياته داخل الجماعة وعلى استقلالية المبادرة في ظل اندماج إيجابي في المجتمع. ودور المرشد النفسي التربوي مهم للغاية. إنه يساعد الطالب على استثمار أوقاته داخل المؤسسة التربوية بكل حرص و رغبة وعلى التجاوب البناء مع مختلف برامجها و تحقيق التقدم المطلوب منه في كافة الجبهات المفتوحة عليه في المدرسة.

الباب الثاني :

نظريات التوجيه

الفصل التاسع :

نظرية جينزبارج Ginzberg

الفصل العاشر :

نظرية □وبر Super

نظرية آن رو Roe

الفصل الحادي عشر:

نظرية هولاندHolland

نظرية بلو Blau

الفصل التاسع:

نظرية جينزبارج في التوجيه

تمهيـــد

كان الاختيار المهني في الماضي عبارة عن عملية تتحكم فيها الصدفة إلى حد كبير. و إذا حصل أن الفرد باشر مهنة تناسبه فكل ذلك حدث هكذا دون اعتماد بحث أو تحرَي و دون تقدير أو تحليل. وفي الأصل يظل هذا الاختيار المهني تتحكم فيه عوامل مثل مدى توفر المهنة، التوزيع الجغرافي للصناعات، حاجـة الأسـرة الملحـة و التي تدفع ببعض أفرادها إلى التحرك بحثا عن العمل.

و الاختيار المهني سلوك يتأثر بشخصية صاحبه في بُعديها الشعوري واللاشعوري، و يرتبط بعناصر القدرة و الاستعداد و الميل. و عادة يتبلور في ظل ما يقدم من توجيه مهني داخل الأسرة في سياق التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها والممارس بالصورتين المباشرة وغير المباشرة. ورغم أن في الظاهر هو سلوك متعلق بالفرد، إلاَ أن عملية الاختيار هذه تظل مع ذلك خاضعة للأحوال الاقتصادية و متطلبات السوق المهنية[17].

لمحة تاريخية

وظهر الإرشاد و التوجيه في المدارس استجابة لعدة عوامل مترابطة. ويعتقد ***ليتون*** و ***كرافت***[18] أن مـن هذه العوامل : التطورات الايديولوجية،

---

[17]- عبد الفتاح محمد دويدار (1995)" علم النفس المهني و تطبيقاته "، ص137

[18]- Lytton,H and Craft,M (1969)"Guidance and counseling in British schools".

التطور الاقتصادي، والتقدم المادي. كلها شكلت واقعا مهنيا جديدا من أهم ما أصبح يحتاج إليه عمالة بكفاءة متميزة وبمهارات خاصة. و مع التقلص الكبير الذي عرفته المهن التي لا تتطلب مهارات عالية و تراجع حضورها في سوق العمل، بات مهمَا البحث عن الخبرة و الموهبة و استفادتها من مصادرها تجنَبا لفقدان منصب العمل و الدخول حتما في البطالة مع كل الآثار المأسوية التي يترتب عنها على كافة الأصعدة.

قبل 1950لم تكن هناك نظرية تشرح الأطوار في التكوين والاختيار المهني، وإلى غاية 1950 كانت توجد اتجاهات ثلاثة عامة لم يرتكز فيها أصحابها على نتائج علمية و إنما كانت مجرد آراء معروضة بدون سند:

أ- *اختيار عقب حادث ما*

فهناك من الأفراد من رجح عنده أن مباشرته لمهنته جاء بسبب حادث لم يكن يتوقعه وقت حدوثه، كما أنه لم يكن يتحكم في حدوثه. فمن أمثلة ذلك " كنت في يوم من الأيام أتأمل في أستاذي وهو يشرح درسه و فجأة وقع في قلبي حب مهنته. ومن تلك اللحظة فكرت في أن أكون معلما" وهكذا يتحول هنا الفرد من اطمئنان تجاه صاحب مهنة إلى حب المهنة إلى الانشغال بها في تحديد مستقبله المهني.

ب- *اختيار بوجود دافع أو باعث*

و يركز أصحاب هذا الرأي على اللاشعور و الدوافع اللاشعورية في الطفولة وأثرها في نوع الاختيار المهني. فقد لاحظ ***جالينسكي***[19] أن الحياة الطفولية للفزيائي تتميز بالصلابة و تتأكد فيها صور الطاعة و السلوك الثابت الذي يمكن بسهولة التنبؤ به قبل ظهوره، بينما لوحظ أن حياة عالم

---

[19]- Galinski , M.D (1962) " Personality development and vocational choice of clinical psychologists and physicists" pp299-305.

النفس الاكلينيكي تميزها مرونة، ومن الصعوبة التنبؤ بسلوكه قبل صدوره حيث يتحكم جانب المشاعر في حياته.

يوجد في الاتجاهين الأول والثاني اهتمام خاص بالعوامل الداخلية للفرد و التأثيرات المبكرة لحياة الطفولة بحيث يكون دور الإنسان سلبيا و مؤثرا فيه من قبل قوة خارجية.

ج- ***اختيار بعد مباشرة المهنة***

و هذا يعني أن الفرد يحتاج أن يحتك بالمهنة و يزاول لفترة زمنية معينة قبل أن يسجل التعلق بها أو النفور منها أو قبل أن يكتشف بأنه يستطيع تحقيق وجوده من خلالها. واستبيان ***استرونج***[20] يساعد في تحقيق هذا النوع من التقويم إلاَ أن من عيوب هذه الأداة أن استعمالها لا يسمح بالحصول على معلومات كثيرة. فلا يتمكَن الباحث من رسم صورة واضحة عن كيفية وصول الإنسان إلى هذا الاختيار، كما أن المعلومات المستفادة يقدمها أصحابها عادة بعد إتمام عملية الاختيار و ليس قبلها. علما بأن اهتمامات الإنسان متغيرة في طبيعتها غير ثابتة خاصة و بصورة متكررة في مرحلة الطفولة و بداية المراهقة. و في النهاية قد يختار المهنة مكرها في غياب فرص عمل أخرى.

نظرية التوجيه لــ" جينزبارج "

يرجع الفضل إلى ***جينزبارج*** وفريق عمله الرئيسي[21] في تقديم تفاصيل دقيقة وذات أهمية حول موضوع الاختيار المهني والتوجيه المهني. وقد تم عرض أهم عناصر مساهمتهم في كتابهم المشترك "*الاختيار المهني: نحو*

---

[20]- Strong ,E.K (1943) "Vocational Interests in men and women ".

[21]-يتكون بالأساس من جيمزبارج **Ginzberg** ، جنسبارج **Ginsburg** هارمة **Herma** وأكسيلراد **Axelrad**

نظرية عامة"[22]. كان هدفهم إعطاء صورة عن المراحل المتتالية التي تنتهي بالفرد إلى اختيار مهنة ومباشرتها. و ***جينزبارج*** رجل اقتصاد بخبرة واسعة أتيحت له فرص القيام ببحث استطلاعي في جامعة كولومبيا، استعان في إنجازه بخبراء في ميادين علم النفس و علم الاجتماع و الطب النفسي للاستفادة من نتائج البحوث في العلوم السلوكية. وأجرى لقاءات مع 810 طالبا و10 طالبات يدرسن بكلية ***بارتارد*** للبنات التابعة لجامعة كولومبيا. وصف ***جينزبرج*** أفراد العينة التي تعامل معها باعتبارها على حد قوله "مجموعة ذات مواهب عالية تتمتع بأعلى درجة من حرية الاختيار" [23].

والاختيار المهني حسب ***جينزبارج*** هي عملية تفضيل لا يتحقق فيها معنى الاختيار كما يترجمه المفهوم. وبناء على ذلك فهي تختلف من مرحلة عمرية إلى مرحلة عمرية أخرى. والنموذج الذي قدمته هذه النخبة من الباحثين مبني على أسس ثلاثة:

1- اختيار المهنة عملية تطورية تمر بثلاث مراحل تستغرق في مجموعها الخمسة عشر سنة الأولى تقريبا من حياة الفرد.

2- اختيار المهنة عملية غير قابلة لعكس الاتجاه.

3- التوافق و الحل الوسط هو صفة أساسية في كل اختيار.

و من الملاحظات التي سجلها ***جينزبرج*** عن السلوك المهني:

1- أن الاختيار المهني لا يتم فجأة، بل هي عملية تستغرق ما بين ثماني سنوات إلى عشر سنوات يقطع خلالها مراحل تطور مختلفة.

2- إن هذه العملية غير ارتدادية في طبيعتها حيث أن القرارات الأولى في الاختيار تعمل على خفض درجات الحرية المتاحة للقرارات اللاحقة.

3- إن الحلول التوفيقية هي الصورة الحتمية في كل اختيار.

---

[22]- **Occupational choice : an approach to a general theory**

[23]- **محمد السيد أبو النيل (1985)" علم النفس الصناعي " ص 133-134.**

الاختيار المهني عملية تطورية

يرى ***جينزبرج*** أن الاختيار المهني عملية مستمرة و ثمرة تفاعل ديناميكي بين مجموعة من السمات المحددة للفرد كالقدرات و الاستعدادات والميول و بين العوامل الخارجية المؤثرة. فالاختيار المهني حصيلة لتأثير المجموعتين معا. و هو بذلك يختلف عن ***سوبر*** الذي يرى أن الاختيار المهني يمكن التنبؤ به عن طريق معرفة سمات ومكوَنات الشخصية وحدها. ويؤكد بدلا من ذلك على أنه لا يمكن تجاوز أثر البيئة فيما يتخذه الفرد من قرارات بل و حتى في فهم ذاته من خلال تقدير الآخرين المعلن أو نتيجة الاختبارات النفسية التي بدورها تتأثر في إعدادها بالبيئة الاجتماعية والثقافية[24].

وعملية الاختيار المهني تبدأ من سن الرابعة أو الخامسة و استمر في التطور إلى غاية بداية سن الرشد. وتنتظم هذه الفترة الزمنية ثلاث مراحل متعاقبـة:

1- *مرحلة الاختيار الخيالي*

و تظهر في مرحلة الطفولة المتأخرة بين سن السادسة والحادية عشر تقريبا و قد يبدأ في معايشتها في سن السادسة. ترتكز عملية الاختيار على أرضية خيالية و لا تستند إلى الحقائق المتعلقة بالقدرة و ظروف مباشرتها وما يرتبط من ذلك بتضحيات و ما يقابل ذلك من فوائد و امتيازات، و نوع التوقعات المقترنة بها مهنيا و اجتماعيا وكيفية تحقيق الاستقرار في الاهتمام والتوجه المستقبلي بواسطتها. كل ذلك لا يفكر فيه الطفل في هذه المرحلة ولا يوليه أي اهتمام و ينتقي المهن ويختارها تماما كما يختار طريقة اللعب

---

[24]- محمد السيد أبو النيل ، المرجع السابق ، ص 19-141

ونوع النشاط الذي يريد ألعابه. فلا يقوم بمراجعتها إلا حين تصطدم مع جدار الواقع و هذا بطبيعة الحال ننتظره سنوات أخرى قبل أن يحدث.

2- *مرحلة الاختيار المبدئي*

و هي مرحلة الاختيار المؤقت أو التجريبي. تمتد من سن الحادية عشر إلى سن السابعة عشر. و تنطلق عملية الاختيار هنا من حقائق تتعلق بالشخص و بالبدائل المتوفرة أمامه و بالمجالات المفتوحة أمامه والتي يرى فيها إمكانية تحقيق الذات. و هكذا تلاحظ خلال هذه المرحلة حصول تحول نوعي في نظرة الطفل إلى موضوع المهنة. فبعدما كان يتناول ما يتصور أن يكون عليه في مستقبله بصورة تلقائية مباشرة و بسطحية ساذجة دون إعمال فكر، أصبح في تناوله لهذا الموضوع الحساس يؤكد على عناصر الاهتمام والقدرة و الاستعداد مع وقفة تأملية في أفضل ما يكون ملائما له[25].

ومع دخوله مرحلة البلوغ، حين يدرك مستوى متقدما من النضج يبدأ الفرد في ممارسة الاختيار المبدئي. ويستمر في تطوير هذه الممارسة حتى سن السابعة عشر.

3- *مرحلة الاختيار الواقعي*

في هذه المرحلة تفرض حقائق الواقع نفسها على الفرد و يضطر معها إلى تكييف القناعة السابقة والتخلي عن كثير من المشاريع الثابتة. هذه الأخيرة باتت أمام الواقع الملموس تشبه الأحلام على الأقل بالنسبة لظرفه الراهن. و بكل واقعية يشرع في مراجعة التصور الذي بناه عن مستقبله المهني ليدخل في معادلة جديدة توجهه أحيانا إلى ممارسة عملية الاختيار الفعلي لأحسن ما هو معروض و الأخذ به كفرصة متاحة لا يجب التفريط

25- محمد السيد أبو النيل ، المرجع السابق .

فيها. و تبدأ هذه المرحلة مع أواخر فترة المراهقة و تستمر حتى بلوغه سن الرشد.

فيما يتعلق بالحدود الزمنية التي اقترحتها النظرية فهي تقريبية و ليست فاصلة، ومن السهولة ملاحظة اختلاف حولها في أوساط خبراء التوجيه الذين هم في رأي ***جينزبارج***. فالتحديد للفترات الزمنية ليس نهائيا و غير قابل للتعميم على كل الحالات. فهماك عوامل كثيرة تستطيع أن تتدخل مثل النمو العقلي والنضج الانفعالي والاستقرار الاجتماعي فضلا عن المعطيات الثقافية و التي تؤثر في واقع الأفراج بصورة متباينة.

و الآن نحاول أن نقدم بعض التفاصيل التوضيحية عن كل مرحلة من هذه المراحل الثلاثة التي يمر بها الاختيار المهني.

1- مرحلة الاختيارات الخيالية (من 6 إلى11سنة) [26]

يعتقد الطفل في هذه المرحلة أن باستطاعته أن يصبح ما يريده هو أو ما يرغب أن يكون دون قيود خارجية أو شروط تفرض عليه. فإذا سألت طفلا ماذا يتمنى أن يكون في المستقبل، سوف يبني جوابه على الواقع الحالي فقط، حيث أن الاختيار ليس فيه أي اعتبار للمهارة و المؤهل الأساسي. فيرى نفسه مؤديا كل الأدوار دون وقفة حول ما تتطلبه من تعلم مسبق أو تدريب، أو حتى من القوة العضلية اللازمة. ذلك أن عالم اللعب بإسقاطاته وقواعده التي يخضع لها وآلياته التي يوظفها يقوم باختزال حقائق الواقع في صورة تكون خارج منطق الطفل مشوهة و غامضة.

و يقسم ***فرانك*** و ***هتزار*** [27] هذه المرحلة إلى:

---

[26]-The Period of Fantasy Choices

[27]-Frank, M and Hetzer : Ginzberg,E; مرجع أشار إليه فريق جينزبارج في كتاب مشترك **Ginsburg,S.W; Axelrad, &Herma,J.L(1951)"Occupational choice: an approach to general theory" p.61.Columbia university Press, New York**

1- مرحلة فرعية أولى يكون الأطفال الصغار فيها أميل إلى اختيار المهنة التي تسمح مزاولتها بتحقيق بعض المتعة. وجه الاستمتاع من المهنة يتم إدراكه من خلال ملاحظات سطحية لواقع تلك المهنة.

2-مرحلة فرعية ثانية تقف وراء الاختيار عوامل ذات طابع اجتماعي يحقق التجاوب معها الرضا النفسي الذي ينبعث عادة من إرضاء الآخرين. ففي التمريض يشعر الطفل أنه يساعد الآخرين على استعادة قوتهم، وبسياقة الحافلة يسهَل على الناس التحرك من مكان إلى مكان للقيام بوظائفهم و مباشرة أعمالهم و تحقيق مصالحهم الضرورية التي لا يمكن تعطيلها.

إن أهم ما يميز هذه المرحلة عدم التفكير في النتائج المترتبة عن عملية، على المدى المتوسط و المدى البعيد و عدم الانشغال بها. كذلك عدم الالتفات إلى المهارات التي تتطلبها تلك الاختيارات وإلى بعض مؤهلاتها الأساسية. كما أنه لا يوجد في تفكير الطفل أي ارتباط أو صلة بين الأهداف التي يقررها و الوسائل التي تُنجز بها.

*2- المرحلة التجريبية (بين **11** و**17** سنة)*

هذه المرحلة تميزها حالة التردد، والرغبة في البحث و التجريب، ومحاولة تحليل الشخص لنفسه شعوريا. أثناءها لا يسجل المراهق الصغير سوى القليل من التعهدات حول موضوع الاختيار المهني. و ليس من قبيل الصدفة أنه من النادر أن تجد طفلا في هذه السن رجحت في ذهنه المهنة التي يريد أن يباشر في المستقبل، وإذا وُجد يكون في أغلب الأحيان متأثرا بموقف والديه و أسرته.

كما تتميز هذه الفترة بالوعي التدريجي، و يبدأ الفرد يدرك شيئا فشيئا الحاجة إلى التقدير الدقيق و القياس الموضوعي الذي يستطيع بواسطته الانتهاء إلى اختيارات منطقية و واقعية. و تعتبر من أصعب المراحل التي

تمر بها عملية الاختيار المهني، نظرا لأن كثيرا من الإجراءات تتم و قرارات مصيرية تُتخذ خلالها، و للأسف في ظل قراءة سطحية للمشهد الواقعي و استنادا إلى مصادر أحيانا غير ثابتة أو اعتمادا على أدلة ضعيفة أو غير كافية. فالطفل في سن بين 13 و 15 سنة يُطلب منه أن يختار من بين عدة مواضيع علمية أحد التخصصات التي يرغب أن يتابع فيها دراسته. وهي اختيارات في غالبها نهائية في تحديد مجال التخصص. ورغم أن هذا القرار مصيري فيما يتبعه من إجراءات و مواقف وأنشطة أو ما يمكن أن يترتب عنه من نتائج، و لكن الفرد الذي يمارس عملية الاختيار يقوم بها على غير بينة و في غياب المعطيات الضرورية الكاملة.

ويقسم ***جينزبارج*** المرحلة التجريبية إلى أربعة مراحل فرعية :

أ- مرحلة الاهتمام: ففي حوالي سن 11 أو 12 يدرك الأطفال أنهم مقبلون على اتخاذ قرار يتحدد بموجبه مجال مهنة المستقبل. و لا شك أن أي فكرة يحملها حول موضوع المهنة المستقبلية يكون لها بعض التأثير عليه حتى و لو على مستوى اهتمامه العام. و مهنة الأب هي حاضرة ضمن المخزون من هذه الأفكار الذي يحمله الطفل و التي لا نستبعد أن يكون لها تأثير أكبر على الطفل حين يريد تعيين مهنة المستقبل.

ب- بعد أيام أو أسابيع أو شهور قليلة يشعر المراهق أن الاهتمام وحده لا يكفي لتقرير مصيره المهني. إذ ما يلاحظه من الكفاءات و المهارات المطلوبة في مزاولة المهن تجعله يلتفت إلى نفسه في محاولة لتقويمها و تقدير ما يملك من هذه المؤهلات. لذلك فإن نظرته إلى مهنة المستقبل أصبحت أكثر موضوعية. إنه الآن يميل إلى اختيار مهنة من بين المجموعة المهنية التي يرى أن لديه ما يحتاجه من قدرات لمباشرتها.

لا شك أن لأساتذته و أوليائه عليه في هذا الأمر تأثيرا كبيرا بسبب قربهم الشديد منه و احتكاكهم الطويل و المستمر به. ومن المتوقع أن يزداد

قوة وحدَة هذا التأثير في هذه المرحلة من العمر الحرجة. نظرا لأن هؤلاء يمثلون " وسيلته الفعالة " لتحقيق ما يصبو إليه، و عن طريقهم و تحت إشرافهم و في ظل متابعتهم يستطيع أن يتحسس إمكاناته و يحدد سقفا أوليا لقدراته. هذا فضلا عن التشجيع الذي يتلقاه منهم والذي من شأنه أن يحفزه على الاستمرار في الجدية و الانضباط في طلب المعرفة و استفادتها من مصادرها، و ألا يضعف أمام ما يعترض طريقه أو يواجهه من عقبات ومشاكل. و حينئذ يكون قد بدأ يدرك أهمية التربية والتكوين و دورهما في صياغة حياته المستقبلية. و الذي يتحوّل في آخر هذه المرحلة إلى انشغال قوي يفرض عليه التفكير في كيفية النزول إلى الواقع بتصوّر و ترتيب وخطة عمل.

ج- مرحلة القيم: بين 15 و 16 سنة يدخل المراهق في مرحلة يربط فيها قدراته بنوع من الإشباع و الرضا قد يحققه بمباشرة مجموعة مهنية تناسبه و تناسب المهارات التي يتوفر عليها.

تساعد منظومة القيم التي تكوَنت لدى الفرد في مرحلتي الطفولة والمراهقة نتيجة التأثيرات الاجتماعية و الشخصية في توجيهه في اختيار المهارات أو القدرات التي يمكن استغلالها حسب رغبته. أسئلة حول الرضا الشخصي المستفاد، و نوع المستقبل الذي يتطلع إليه؟، مقدار الدخل الشهري المرتقب؟، ومصداقية التوجيه العلمية... هي أساسية ولها أهمية قصوى في هذه المرحلة. أما مسائل كالمكانة الاجتماعية و فرص القيادة المتاحة من خلال وظائف معينة، فليست مُلحَة، و قد لا تظهر بإرادته أثناء هذه المرحلة. في المقابل يظلَ شديد الرغبة في مزاولة مهنة نافعة ومفيدة للمجتمع. و هو عكس ما حدث في المراحل السابقة حيث كان الطفل ربما يقول " أنا أريد أن أكون كذا و أعمل كذا " لأنني مهتم بذلك أو لأنني أجد نفسي فيه أو قادر على القيام به. في هذه المرحلة قد يقول" أريد هذا العمل

أو هذه الوظيفة لأنني أظن أنني قد أرتاح فيها و أحبها أو لأن لها قيمة بالنسبة لي و كذلك بالنسبة للآخرين ...

د- المرحلة الفرعية الأخيرة من المرحلة التجريبية للاختيارات المهنية تعرف بالمرحلة الانتقالية نظرا لأن في هذه الفترة حقائق توجهات العمل والفرص والمطالب تبدأ في فرض نفسها. و بالتأكيد فإن اعتبار القيم والاهتمامات والقدرات إلى جانب الحقائق حول سوق العمل ومتطلباته تزيد عملية اتخاذ القرار حول مهنة المستقبل تعقيدا وصعوبة. من هنا تظهر حاجة الفرد إلى فترة للتركيز و التكيف مع تلك الحقائق و تحديد الموقع. سن الدخول في الوضع الانتقالي يقترن أساسا بسن ترك الفرد للمدرسة. والمرحلة الانتقالية متى ظهرت فهي مرحلة يصبح عنصر ربط الإنجاز بأهداف واقعية له أهمية كبرى. بالنسبة لمن التحق بالمدارس العليا فهم في انتظار مسبق ذلك أنهم عمدوا إلى محاولة اختيار في تحضير شهادة معينة أو مهنة محددة. فهم حسب ***جينزبارج*** يعيشون حالة من الترقب القلق للمستقبل. هذه المراحل التي تعرضنا لها سابقا هي تراكمية في طبيعتها. إنه بناء تصاعدي إيجابي في كيفية تقدير مواطن القوة و مواطن الضعف وفي نمو المعرفة الذاتية. كل ذلك يساعد الشباب على اتخاذ القرار حول مهنة المستقبل. وهكذا فإن الاهتمام الشديد بمجال معين من الحياة الذي تعلق به طفل الثانية عشر يبدأ في التلاشي والاضمحلال حين يدرك هذا الطفل لاحقا أن القدرة أو المؤهل شرط أساسي في مباشرة أي مهنة. بل حتى حين يتوفر على هذه القدرة فليس معنى ذلك أن نفس هذه الرغبة ستلازمه طول حياته، علما بأن الأعمال الروتينية من المتوقع ألا تستهوي المراهقين الأذكياء و يكونون أميل إلى اختيار من الوظائف و المهن التي تعتمد على دقة التفكير قصد جلب الرضا الشخصي و الإشباع النفسي. وهنا نلاحظ بجلاء تأثير القيم التي يحملها الفرد. و التي يكون للبيت و المدرسة دور في

ترسيخها. ونتائج الدراسات جاءت لتؤكد ايضا على بعض أوجه الاختلاف في تناول موضوع مهنة المستقبل من قبل الطبقات الاجتماعية المختلفة. فالأفراد الذين ينتمون إلى عائلات من الطبقة العمالية يبنون تصورهم للمهنة على أساس تحقيق المنفعة المباشرة في الآجال القريبة بينما يلاحظ لدى الأفراد من عائلات الطبقة الاجتماعية الوسطى التناول المتأني للموضوع و بالنظرة البعيدة مع أخذ بعين الاعتبار كل العوامل التي يمكن أن تساهم بما في ذلك برنامج التكوين المناسب[28].

3- *مرحلة الاختيارات الواقعية*

يدخل الفرد فيها مع البداية المبكرة لفترة الرشد. يقسم ***جينزبارج*** هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل فرعية: الاستكشاف، البلورة و التخصيص أو التعيين[29].

يمر الفرد من حالة التردد المميزة للفترة الانتقالية حين ينتقل من المدرسة إلى العمل أو عندما يترك مدرسة ليلتحق بمؤسسة تربوية أخرى، مرورا بالمرحلة التجريبية التي يقوم فيها بالتحري الواسع بحثا عن تفاصيل دقيقة في آفاق عالم الشغل المفتوحة عليه. فخلال *مرحلة الاستكشاف* يكتسب تجربة من خلال التأمل القريب في المتطلبات العقلية و الجسمية للمهن الموجودة في بيئته.

و بطبيعة الحال يضيق مجال التركيز لأن الفرد يكون قد اختار مهنة أو حدد ميدان التخصص العلمي مع الوقوف على المطالب المحددة المرتبطة به. و لكن مع ذلك ما زال يبحث و يتحرى ضمن الدائرة الضيقة المتبقية من الفرص و البدائل المتاحة أمامه حول تلك الأوجه المهنية التي يتوقع أن يحقق من خلالها الرضا النفسي و التقدم و الرفاهية. و يدخل الفرد مرحلة

---

[28] **-Child , D (1977) " Psychology and the teacher " p337.**
[29] **-Exploration, Crystallization, Specification**

البلـورة عندمـا يصبـح أكثـر وعيـا بانجذابـه نحو أوجه أو دراسات معينـة. وحسب ***جينزبارج*** فإن طلاب الدراسة العليا يدركونها مع 20 إلى 22 سنة من العمر. قد تحصل قبل هذه السن مع الذين التحقوا بالعمل في فترة مبكرة. ويمكـن أن نصف هـذه المرحلة عموما بأنها الفترة التي يشعر فيها بأنه قد اجتمعت لدية من المعلومات حول الذات و إمكاناتها ما يكفي لاتخاذ قرار تحديد والالتحاق بمهنة المستقبل. وأبرز ما يميزها عن المراحل السابقة هو وجه الحسم، عقب عدد من التوافقات التي تنتهي عادة إلى اختيار عام نهائي لا رجعـة فيـه. بعـد بلورة هذا التصور العـام على النحو الذي ذكرنا، فإن الأفـراد فـي عينـة المتابعـة لـ ***جينزبارج*** يختـارون وظيفـة محـددة التي لهـا متتطلبات خاصة. فبعـد أن حـدد مثـلا التاريـخ كمجالـه العـام الذي اقتنـع بالانخراط فيه، قـد يختـار الحفريات ميدانا للتخصص. بالتأكيد حتى في هذه المرحلة لا يستغني كثير من الطلاب عن عملية التوجيه والمساعدة في متابعة مـا تبلور عندهم من قناعات.

و لعل مرحلة الاختيارات الواقعية كما سجّل ***جينزبارج*** تعـرف أكثـر مـن غيرهـا التقلبـات أكثـر فـي شكـل تطـور مواقـف الأفـراد. ***جينزبـارج*** لا يتحـدث كثيـرا عـن مرحلـة الاختيارات الواقعيـة بالنسبـة للذين يتركـون المدرسـة بصـورة عاديـة، و لو أنـه يسجل أن هذه المرحلة الأخيرة مختلفة بالنسبة للإناث.

ومما ذكره في هذا الصدد:

" إن النظرية العامة للاختيار المهني التي بنيت على أساس نتائج دراستنا حول الذكور لا تتطلب في الظاهر تكييفا في التأويل بالنسبة لسلوك الإناث خلال المرحلة التجريبية ... لكن من هذا المستوى فما بعد، فإن التأثيرات الاستراتيجية على الإناث تختلف جذريا عن تلك التي تصيب الذكور لاعتبار أساسي و بارز أن الإناث يفكرن في مستقبلهن ويخططن له

مقرونا أساسا بمسألة الزواج : كل شيء آخر لا بد أن يدخل ضمن المعادلة العامة كجزئية. لهذا السبب فإنهن غير منشغلات بعمق بالمهنة والوظيفة "[30].

الاختيار المهني عملية غير معكوسة

الاعتبار الثاني في نظرية ***جينزبارج*** أن الاختيار المهني في الأصل فعل نهائي غير عكوس. وكلما استغرق تكوين الشخص و إعداده لعمل ما أو وظيفة معينة مدة زمنية أطول كلما كان أمر التراجع عنها أو تركها صعبا. فالطالب الذي يختار أن يدرس مادة علمية معينة و بعد ثلاث سنتين أو ثلاث سنوات يظهر له أن هذا الاتجاه لا يناسبه، فسيجد بدون شك صعوبة في الانتقال من هذا الميدان إلى ميدان آخر. تغيير الاتجاه يصبح أصعب كلما زاد حجم الاستثمار في الوقت و الجهد. من الناحية النفسية فإن الشعور بالفشل قد تكون له آثار سلبية عنيفة على تقدير الذات و مستوى إحساسها بالأمن.

كذلك يقترن بالمسألة بُعد نفسي حيث أن الشواذ من الناس فقط هم الذين يألفون التغيير و يجدون متعة حين يعيشون التغيير في أوضاعهم كتغيير السكن وتغيير العمل وتغيير الأصدقاء، أما الناس عامة فيركنون إلى الوضع المستقر و يميلون إلى المحافظة عليه و يقلقون من كل محاولة لإعادة تنظيمه و ترتيبه. و ليس غريبا أن تبرز من صفات العصر المميزة صفة القلق حيث أن هذه الفترة من الزمن تعرف بالتغيير المستمر والسريع الذي مس كل مظاهر حياة الناس حتى بات من الصعب التآلف مع الأشياء والتعلق بها لأن حركة التجديد الجارفة تقف لها بالمرصاد.

إن التوجه اللامعكوس في عملية الاختيار المهني يزداد حدة و ضغطا على أصحابه خاصة في نسق يطغى فيه التخصص الدقيق. فمتطلبات

---

[30]- **Ginzberg , E. et al (1951)** المرجع السابق

وشروط دخول عالم الصناعة أو بعض المجالات الحساسة و ذات بُعد استراتيجي أو طلب التكوين المتخصص بالمدارس العليا قاسية للغاية. والمستفيدون من الالتحاق بها لهم في ظل الصورة الاجتماعية المتداولة شرف كبير. و في الظروف الطبيعية فإن هؤلاء الأفراد بغالبية لا يفكرون بعد الالتحاق بها في تركها. لكن بما أن هذه المؤسسات ذات سمعة خاصة، فإنه من المتوقع الاّ يحقق فيها النجاح من يعيش في وضعية غير مستقرة بالحد المطلوب نظرا لكثافة الأنشطة و الأعمال التي تلاحق طلابها بدون توقف. من هنا بات من الضروري تنوير تلاميذ المدارس بكل ما يسمح لهم أن يحققوا في حياتهم الاختيارات الناضجة التي تتعامل مع الواقع و تراعي إمكاناتها الحقيقية حتى لا تحدث لهم المفاجآت المُكلفة كأن يجدوا أنفسهم في وضعيات لا يستطيعون تحسينها كما يتعذر عنهم في الوقت نفسه الاستفادة منها. و هناك عامل " التقدم في السن " الذي يكسب صاحبه مزيدا من الحنكة والحكمة و يوسّع تجربته و يسمح بتحسين مهاراته و تطوير كفاءاته، و لو أنه من ناحية أخرى تضعف بسببه بعض قدراته لتصبح ردود أفعاله بطيئة وحركاته ثقيلة و مقاومته للتعب محدودة والأمراض والأدواء أكثر تأثيرا.. وهو ما يؤثر مباشرة على نفسيته و يجعله يحدّ من طموحه و يتواضع في تحديد أهدافه المستقبلية. إذ لم يعد في مقدوره القيام بأعمال و أنشطة كان يقوم بها في سن الشباب و في عز سنوات الرشد. فالعجز أو الضعف، الذي هو سمة يطبع المرحلة، يصبح عاملا حاسما في دفع الفرد إلى عدم ترك عمله الذي يحقق له بعض الاستقرار والتفكير في عمل آخر خاصة إذا ابتعد كثيرا عن سن العطاء و مرحلة عنفوان القوة.

الاختيار المهني ثمرة توافق و حل وسط

إن غالبية الشباب يتخذون قرار الاختيار مع استعداد بدرجة معينة لتحمُّل نتائج الرهان، ذلك أن الاحتمال بأن يكون قرارهم خاطئا وغير

واقعي يظل قائما. لأنهم في حقيقة الأمر لم يزيدوا عن الاستناد إلى ما سمحت لهم ظروفهم بتجميعه من معطيات و التي قد تكون غير كاملة و الصورة التي ترسمها غير صحيحة. و لا ينبغي أن نعتبرهم مقصرين إلا حين لا يأخذون بكل ما اجتمع لهم من تلك المعطيات أو لم يستعينوا بكل ما لديهم من معلومات و خبرة.

إن اتخاذ القرارات على هذا النحو أمر طبيعي للغاية و سلوك يتكرر مع الافراد والجماعات كل يوم. فكل خطوة من خطواتنا في هذه الحياة تأتي بعد ممارسة اختيار و تتطلب توافقا بين بديلين أو أكثر. و لا شك أن لكل اختيار ثمنه المدفوع مباشرة في صورة آثار تنجم عنه. و نحن في مراجعتنا لمواقفنا السابقة نادرا ما نسجل الرضا الكامل تجاهها. و لكن لا يمكن أن ننتظر حتى تتوفر الظروف الصالحة مطلقا كي نتحرك و نتجاوب مع الواقع المتحدي. لو كان الأمر كذلك لاحتاج الانسان أن يفني فترة طويلة من عمره في انتظار الظروف المواتية كي ينطلق في تسجيل المناسب من الاستجابات والمواقف أمام زخم الحياة الذي يحاصره من كل جانب.

لا بد للشباب من موازنة بين اهتماماته و قدراته. و إذا أصرّ على إخضاع حياته لاهتماماته وما تميل إليه نفسه فإنه لا يستطيع أن يتحرك خطوة إيجابية واحدة في هذه الحياة. كما أنه يحتاج أن يوفق بين ما يحقق له رغبته وطموحه وما هو موجود في الواقع. كذلك لو حرص على إدراك ما يريده هو في الوهلة الأولى أو اشترط للبدء في العمل شروطا توافق هواه فلن يستطيع إيجاد بيئة العمل التي تناسبه. و ليس المطلوب من الفرد أن يحاول التوفيق بين عناصر متباعدة في الطبيعة و وجودها أصلا يتغذى من هذا التباعد. فمثل هذه المحاولة لا طائل وراءها. فدخول عالم تجارة الخمر بالنسبة للمؤمن الذي يعتقد أن لعنة الخالق سبحانه تلحق أيضا بائعها لن ينجح في محاولة التوفيق بين ما يتمناه و ما هو معروض من فرصة في واقعه

القائم. فهذه بالنسبة إليه لا تمثل فرصة و إنما هو امتحان عسير لن يكون فيه الطرف الميتفيد. و إذا اختار هذا الطريق فقد يحقق له بعض المآرب ولكن ثمنه الذي يدفعه يكون على حساب استقراره وطمأنينته و سعادته. فهو في هذا الاختبار يشبه إلى حد كبير الانسان الذي التحق بعمل لا يحسن شيئا فيه لأنه لم يجد عملا غيره.

إن التوافق كما وصفه ***جينزبارج*** ينبض بالواقعية التي تعزز الايجابية عند الانسان و تخفف من ضغوط مثاليته المتألقة، خاصة وأن مرحلة الاختيار الخيالي كما عرضتها نظريته ولّى عهدها ولم يعد أمام الفرد سوى الموازنة بين العناصر التي فرضت نفسها عليه و أن يتحرك بكل ثقة نحو الاختيار.

و لعل نضج الفرد و وعيه هي من العوامل التي تساعد في الوصول إلى الموازنة الفعالة في الاختيار، بحيث كلما زاد وعي الفرد و اكتمل نضجه كلما كان توافقه أكثر تبصرا و كانت اختياراته عملية بصورة أكبر.

تقويم عام لنظرية *جينزبارج*

استند ***جينزبارج*** في طريقة تحليل مفهوم الاختيار المهني إلى حقائق تتعلق بتطور و نمو الشخصية الإنسانية و كيفية اندماجها في الحياة الاجتماعية و التكيف مع الواقع القائم و لم يحاول أن يتخطاها. و قد وُفَق إلى حد كبير في عرض هذا الواقع والعوامل المتفاعلة فيه في صورة مبسطة، حتى أنه من السهل على ضوء هذا التصور وضع برامج تربوية اجتماعية هادفة تغطي مراحل أساسية من حياة الكائن البشري وتنظيمها بحيث نستطيع أن نساعده في عملية الارتقاء بشخصيته إلى مستوياتها الناضجة.

عندما نتأمل في الطريقة التي عرض بها ***جينزبارج*** أفكاره نلاحظ أنه لم يكن يتكلف المواقف و لم يحاول الابتعاد عن المشهد الذي نلاحظه في

حياتنا اليومية حين نتأمل في أفعال من حولنا وأقوالهم من مختلف الشرائح والأعمار.فالإنسان يتمنى أن يجد الواقع الذي يطمئن ليه ويشبع فيه حاجاته ويحقق فيه كل تصوراته وقناعاته، ولكن حقائق الأرض تفرض نفسها عليه فيضطر لمراجعة أفكاره و تهذيب رغباته و الانصراف عن كثير من الرؤى و المشاريع إلى أخرى يقبلها و يتعايش معها و ينجح فيها. إنها حقيقة يؤكدها ما نراه يوميا. فالإنسان يتغير وتتغير شخصيته ظاهرا وباطنا وتتغير معها كثير من مواقفه، وهو في كل ذلك يحاول أن يتكيف ليسجل حضورا بين أفراد المجتمع و يتكامل معهم بمساهمة ما.

لكن مع ذلك سُجلت على نظرية *جينزبارج* بعض المآخذ، أهمها:

1- إن قناعته بأن هذا المسار الذي رسمه و المتعلق بإجراء الاختيار يمر به كل إنسان لا يستند فيه إلى أدلة قوية و براهين كافية. و هو مبني على تقديرات عامة و على نتائج متابعة سطحية. فالمشهد الذي قدمه غير مكتمل حيث أن هناك عناصر فاعلة أخرى غابت منه مثل العنصر الثقافي والمعتقد الديني و النظرة إلى الذات التي لها تأثير مباشر في عملية الاختيار التي يُقبل عليها الانسان.

2- إن اعتبار الاختيار عملية نهائية و غير معكوسة الاتجاه هو أمر مبالغ فيه و يوجد في واقع الانسان أكثر من دليل لإبطاله في صورته المعممة. فالناس يمارسون تغيير الاتجاه إذا وجدوا أنفسهم في حاجة إلى ذلك. و كونهم لا يفعلون ذلك ليس بسبب عدم قدرتهم و إنما لأنهم يفضلون تجنب بناء وضع آخر يحتاجون معه إلى مراجعات وإلى التكيف من جديد، فحياة الانسان المتوازن و المستقر تتصف بالمرونة و الفعل و التراجع عنه و الإقبال و الإدبار في حدود معقولة يحافظ عليها الانسان نفسه حتى لا

يتورّط في مواقف يصعب عليه التنصل منها لاحقا. و من المتوقع في المستقبل أن يزداد مراجعة الاختيارات المهنية و أن تكون أوضح بسبب التغيّر الذي يعرفه عالم الشغل و بسبب التطور الذي شمل الوظائف والمهن.

3- إن التطورات الحاصلة اليوم، خاصة في ظل انتشار البطالة تدعو الانسان إلى الاستعداد دوما لتغيير مجالات نشاطه و أن يأخذ تكوينا يسمح له بالتنقل الناجح بين عدد من الوظائف و المهن. و لو كان ما يراه ***جينزبارج*** صحيحا بصورة مطلقة لما استطاع هذا الانسان، بعد كل ما يحصل في الواقع من تطورات قاهرة و جارفة و من مستجدات مزاحمة ومضايقة، أن يتجاوب في حياته بمستوى التكيف المطلوب.

4- من ناحية أخرى إن اعتبار ***جينزبارج*** العملية الاختيارية توافقية في طبيعتها يتناقض مع المنطلق الذي يصفها بالنهائية ذلك أن التوافق عادة لا تجسده صورة واحدة، و لأنها توافقية فمن المتوقع أن تتعدد صورها بما يتجاوب مع معطيات كل ظرف مكاني و زمني.

خلاصة

حاول *جينزبارج* أن يتابع مواقف الانسان عبر المراحل التي يمر بها وخلال الظروف التي يتواجد فيها و لاحظ أن نظرة هذا الانسان إلى الحياة تدريجيا تتغير بسبب إدخاله عناصر جديدة في تصوره تفرض نفسها في كل مرحلة يمر بها. و هو ما جعله يقتنع بأن عملية الاختيار لا تستند إلى عناصر مغروسة في عمق شخصيته الانسانية و ثابتة كما يعتقد البعض وإنما تخضع بالأساس إلى عملية توافقية معقدة تتفاعل فيها مجموعة من

العوامل، وتختلف في آثارها من شخص إلى شخص. وهو ما يجعلها عملية متطورة تختلف في جوهرها من مرحلة إلى مرحلة. هذا التطور يُتوّج في آخر المطاف بالاختيار المهني الذي هو ثمرة مخاض يخرج إلى الواقع عن طريق ولادة عسيرة، لذلك فهي حسب قناعة ***جينزبارج*** الراسخة غير معكوسة الاتجاه.

الفصل العاشر:

نظرية سوبر في التوجيه

Donald Super

تمهيد

يعتبر ***سوبر*** واحدا من أبرز الباحثين في حقل الاختيار المهني، وجاءت كثير من أطروحاته متضمنة جزئيا في نظرية ***جينزبارج***، و لو أنه سجل على هذا الأخير بعض المآخذ من أهمها:

1- إهمال ***جينزبارج*** لنتائج موضوعية و مهمة انتهى إليها الباحثون قبله بالخصوص في استعمال و تقدير الاستبيانات الخاصة بقياس الاهتمامات.

2- توظيف و تفسير مصطلح " الاختيار" عرض إشكالات عملية.

3- الاختيار يعرفه بالتفضيل، و لهذا استعمل بمعاني متعددة حسب المراحل، مما تسبب في بعض اللبس. فبالنسبة لطفل عمره 14سنة لا تعني أكثر من التفضيل لأنه في مثل هذه السن حاجة الإنسان إلى تعزيز معنى الواقعية هي محدودة بحيث أن عملية التفضيل لا تحتاج إلى التطبيق الفوري أو في اللحظة المباشرة. أما بالنسبة لمراهق بلغ21 سنة و الذي اقتنع بمهنة المهندس، فالاختيار معناه تفضيلا إلا أنه شرع في تنفيذه و ربطه بالواقع حين التحق بمدرسة تكوين المهندسين، هذا رغم أن السلوك النهائي لا يأتي إلا بعد أن ينهي دراسته و يباشر مهنته.

4- رغم أن ***جينزبارج*** و فريقه ادّعوا أنهم بصدد دراسة الاختيار المهني وأن هذه العملية تنتهي إلى التوفيق بين الاهتمامات والقدرات والقيم والفرص المتاحة، فإنهم لم يقدموا تفاصيل موضحة لعملية التوافق نفسها

على أهميتها. خاصة وأنه يُنتظر من إسهام الأخصائي النفسي أن يشمل هذا الجانب الخطير.

إن صياغة النظرية على النحو الذي أصبح معروفا هو ثمرة جهود مضنية استغرقت ثلاثة عقود من الزمن تراكمت فيها نتائج الدراسات خاصة محاولات قياس الاستعدادات والميول بهدف الوصول إلى تصنيف الوظائف وما يتطلبه أداؤها في الجانب الإنساني من استعدادات و مهارات، مع عدم حصر المبادرة في حدود المتوفر من هذه الأدوات، إذ الحاجة أحيانا تدفع نحو بناء أدوات قياس بخصائص محددة، بحيث يمكن أن تساهم في تحقيق المزاوجة المناسبة بالفعالية المطلوبة بين مجموعات سماتية بشرية وأفضل ما تناسبها من مجموعات وظائفية مع تقدير بدقة و إجرائية عالية طبيعة ونوع البرامج التي تساعد على التهيئة و الإعداد[31].

تحقيقا لأهداف التوجيه و الإرشاد فإن ***سوبر*** سجل بحق الحاجة إلى بلورة العوامل الفاعلة و المتغيرات و المسالك التي يمر بها الأفراد عادة لاختيار والالتحاق بمهنة. و لذلك فهو ينظر إلى الحياة كلها من خلال خمس مراحل بارزة من النمو يقطعها الفرد: النمو، الاستكشاف، البناء أو التأسيس، المحافظة، الانحدار و التقهقر[32].

بالإضافة إلى أنه عرض اقتراحات عشرة الذي هي في تقديره جوهرية في أي نظرية عن تطور الاختيار المهني في حياة الأفراد، نذكرها موجزة فيما يلي :

1- ضرورة الالتفات إلى الفروق الفردية بين الناس و التي تشمل القدرات العامة و الخاصة و الاهتمامات والشخصية. فقد أكدت نظرية ***سوبر*** على وجود اختلاف بين الأفراد في القدرات و الاستعدادات والميول و

---

[31]- عبد الفتاح محمد دويدار ، المرجع السابق

[32]- Growth, exploration, establishment , maintenance , decline

السمات الشخصيـة و الذي مـن المتوقـع أن ينعكـس علـى عمليـة الاختيار المهني في صور متنوعة و متباينة.

2- إن حصيلة قدرات الفرد و سمات شخصيته و ميوله تؤهله في مجموعها المتفاعل بصورة عامة لمباشرة أنواع من الوظائف و المهن. فلا ينبغي أن نضيق من مجال عملية الاختيار المهني بهدف ضمان النجاح في العملية مع تحقيق أكبر درجة من التوافق.

إن تعدد الإمكانات بالنسبة لكل فرد منا يمكنه من مباشرة عدد من المهن و تحقيق النجاح و الرضا فيها. و من السهل التعرف عليها بواسطة الاستبيانات التي تقيس الاهتمام المهني.

3- توجد أنماط للقدرة المهنية مع كل فرد كما أن كل مهنة تتطلب نموذجـا محـددا مـن سمات الشخصية و القدرات و الاستعدادات و الميـول. و لا شك أن المردود الأكبر نتوقعه مع الفرد الذي يباشر المهنة التي يملك كل متطلبات مزاولتها والتي يستطيع فيها تحقيق ذاته. و النمط الواحد من القدرات و الاهتمامات و الشخصية يكون أنسب لبعض المهن من بعضها الآخر. و قـد تأكد هـذا الاعتبار فـي نتائج تحقيقات ***باترسون*** و ***دارلي***[33]، وكذلك في دراسات أخرى بالولايات المتحدة الأمريكية والتي أثبتت بدورها أن الأفراد يفضلون، و يلازمون، و يحبون المهن التي يملكون لها أنماطا مـن السمات و الصفات و القدرات المناسبة مـع تحقيق النجاح فيهـا[34]. مع وجـود بعـض المرونـة فـي قـدرة الفـرد علـى مباشـرة و النجاح فـي أكثـر مـن مهنة وأن المهنـة الواحـدة قد تناسب أكثـر مـن نمـط مـن الشخصية الإنسانيـة.

---
[33]- **Patterson and Darley (1936)**
[34]- **Dvorak (1947)**

4- إن اختيار إحدى المهن و التكيف معها هي عملية مستمرة و لذلك يتغير التفضيل المهني و الكفاءة المهنية مع تغيّر الزمن والخبرة. وهذا يؤكد على تأثير عوامل التعلم والنضج وما يرافقهما من تغير في مفهوم الذات و النظرة الفرد إلى العالم من حوله. فالاختيارات والمهارات المهنية تتغير مع الوقت و بحصول التجربة. و إن نتائج دراسات ***فراند*** و ***هقار***[35]، و ***ستيوارت***[36] جاءت تؤكد أن التقمص في المراهقة يلعب دورا هاما في تكوين الاهتمامات المهنية، و كذلك تعطي نماذج حية للطفل تساعد على تطوير مفهومه عن الذات وقد تكون هي البدايات للتوجه المهني إذا توافرت القدرات و الفرص أتيحت. و هذا يجعل الاختيار و التكيف المهني عملية متواصلة و مستمرة.

5- إن عملية الاختيار والتكيف المهني يمكن وصفها في ظل المراحل التي يمر بها الفرد. و هذه العملية تمر بمرحلتين أساسيتين هما مرحلة الاستكشاف التي تتأرجح فيها المواقف بين تعاطي الخيال و النزول إلى الواقع ومرحلة التأسيس التي تحتضن المحاولات وتنتهي إلى الوضع المستقر.

6- إن طبيعة النمط المهني (المستوى، التسلسل، تكرار و مدة محاولة الحصول على عمل، و المهن الثابتة) تحدده عوامل خارجية مثل الخلفية الاجتماعية و الاقتصادية، فرص العمل المتاحة، وعوامل داخلية مثل القدرات العقلية، الانجازات والشخصية. تتدخل عوامل كالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين و قدرات الفرد العقلية و سمات شخصيته وفرص العمل المتاحة لتحديد طبيعة و نوع العمل الذي سيلتحق به الفرد. ولهذا السبب حرص علماء النفس وعلماء الاجتماع، بعد وصفهم للمراحل

[35]- Friend and Haggard (1948)
[36]- Stewart In Barnett et al (1952)

التي تمر بها عملية النمو، على إبراز كذلك الكيفية التي تؤثر بعض العوامل في عملية الاختيار و التكيف.

7- بإمكاننا تتبع عملية النمو المهني و توجيهها عبر مراحل البناء الأساسية و تنمية ما هو مطلوب من قدرات و استعدادات و ميول التي تواكبها و تتجاوب معها. و هذا يبرز أهمية دور المؤسسات الحاضنة التي ينتظر منها أن تقدم مساهمتها في الانتقال السليم بالفرد إلى مرحلة الاختيار المهني الناضج بعد تزويده بكل ما من شأنه أن يساعد على القيام بذلك.

إن عملية التقدم أو التطور خلال مراحل الحياة هي قابلة للتوجيه بواسطة الإرشاد الذي يشجع الفرد على التعرف على قدراته الذاتية و تطوير اهتماماته، و على الوقوف على متطلبات التشغيل و الآفاق المهنية، و دفعه بطريقة إيجابية على اختبار الواقع و بناء مفهوم إيجابي حول الذات. مثل هذه المعطيات تساعد العلماء أيضا على التنبؤ بنوع المشاكل التي تعترض نوعا من الأفراد. ورغم وجود من الأدلة التي تؤكد على أن القدرات في حقيقتها موروثة وأن الشخصية الإنسانية لها جذورها في الوراثة، توجد كذلك أدلة قوية تؤكد من ناحيتها على أن القدرة المستعملة والمستغلة هي ثمرة التفاعل المتبادل بين الجسم والمحيط الذي يتحرك فيه فيصبح أمرا أساسيا اعتبار أن النمو الشخصي يمكن التدخل فيه بالتوجيه و تمكين الفرد من فرص استعمال القدرات وتكوين الاهتمامات وهيكلة السمات الشخصية في القالب الأكثر إيجابية.

8- إن عملية النمو المهني هي تجسيد لعملية تكيف و نضج نفسي واجتماعي و اكتمال لمفهوم الذات الذي يحمله الفرد. و هو حصيلة تفاعل عدة عوامل شخصية ذاتية و اجتماعية خارجية.

وعملية تطور الاختيار المهني في حياة الفرد هي في الأساس عملية تطور المفاهيم المكتسبة و في طريقة استعمالها في الواقع. فهي عملية

توفيقية يكون فيها مفهوم الذات ثمرة للتفاعل بين قدرات موروثة و تركيبة عصبيـة و إفرازات غُددية مـن جهة، و مـدى إتاحـة الفرصة لأداء أدوار مختلفـة، و عمليات التقويم للدرجة التي تحظى بهـا نتائـج لعب الدور من قبول من المشرفين أو الزملاء والأقران.

9- تحديـد الدور و معاينته عمليا هو عين التوفيق بين خصائص الفرد والواقع الذي يتحرك فيه. و لا فرق بين أن يتحدد هذا الدور عن طريق الخيال أو أثناء عملية التوجيه المهني ذاتها أو حين مباشرة العمل في ميدانه. فلعب الدور المقترح في العنصر السابق هو أيضا عبارة عن عملية توفيق ومواءمة بين مفهوم الذات الذي يحمله الفرد و الحقائق المتعلقة بالعوامل الاجتماعية الخارجية التي ينتظر منه أن يواجهها و يتعامل معها.

10- يرتبـط شعـور الفـرد بالرضـا عـن العمل بمدى تماشي هـذا الأخير مع إمكاناته الخاصة وقدراته واستعداداته وبمدى ضمانه المكانة الاجتماعية التي يصبو إليها[37]. فالعمل و هو طريقة و نهج في الحياة. و يتحقق الاختيار المناسب والصحيـح والتكيـف الشخصـي أكثـر عندمـا تكـون طبيعـة العمـل ونمـط الحياة الذي يصاحبه يتوافقان مع قدرات واهتمامات وقيم الفرد.

عوامل مؤثرة في عملية الاختيار

وقد أكد ***سوبر*** بشكل خاص على آثار التفاعل بين العوامل الشخصية والاجتماعية و الدور الذي تلعبه في صياغة مفهوم الذات لدى الفرد. هذا المفهوم له بدوره تأثير كبير في اختيار المهنة و الالتحاق بها و المحافظة عليها وتحقيق الرضا من خلال مباشرتها. نقطة تركيز أخرى من قبل ***سوبر*** أن النمو هي عملية متواصلة تمر بسلسلة من المراحل المتعاقبة لا ترتبط إلا نسبيا بعمر الفرد. علما بأن نتائج الدراسات أكدت دوما على أن عوامل مثل

[37]- هذه العناصر ذكرها عبد الفتاح محمد دويدار، المرجع السابق، ص.139-140 أوردناها هنا بتصرف

الذكاء العام و القدرات الخاصة و المستوى الثقافي و خصائص الشخصية والظروف الاجتماعية فضلا عن أحوال الجسم الصحية كلها اقترنت بالنجاح وإلى حد ما رسمت له إطاره و حيزه.

1-*الذكاء العام*

سجلت نتائج الدراسات علاقات ارتباطية عالية بين الذكاء و قياسات التدريب[38]. وقد يكون ذلك مؤشرا على أن برنامج التدريب و التكوين يتضمن فقرات عديدة تعالج مسائل نظرية و ذات طابع تجريدي[39]. و رغم أن علاقة الذكاء بالعمل هي صعبة الاثبات. وجدت من الدراسات التي أسفرت بعض نتائجها على أن الإناث ذوات الذكاء العالي كرهن العمل الروتيني الذي يطغى فيه تكرار الحركة أو الفعل، في حين فضلت الإناث الأقل ذكاء مثل هذا العمل الروتيني، مع الإشارة إلى أن إنتاج الذكيات كان فوق المتوسط في حين نزل إنتاج غير الذكيات إلى مستوى تحت المتوسط[40]. أيضا لا بد أن نضيف أن الفرد إذا كان مستوى ذكاءه يفوق ما تتطلبه المهمة فإنه يكون في حاجة أكبر إلى الحفز و التشجيع، بواسطة ترقية مهنية أو رفع من الراتب المستحق أو إضافة علاوات أو منح وامتيازات، وذلك حتى لا يقتحم نفسه الملل من جراء روتينية الأداء فيضعف عنده مستوى الرضا المهني مما يدفعه إلى ترك العمل و البحث عن عمل بديل. و أهم من ذلك، فإن الدرجة من الذكاء التي تفوق مستوى القدرة العقلية المطلوب لمباشرة مهنة، كما لاحظ ***سوبر***[41]، لا يُستفاد منها كثيرا في الناحية الإنتاجية و قد تقف حجر عثرة في وجهها، كما أنها لا تشجع صاحبها على المضي في تجسيد الإنتاج الموضوعي. هناك اعتبار آخر يمكن أن يدخل ضمن المعادلة العامة

---

[38]-Vernon and Parry (1949)
[39]- Jenkins (1946)
[40]- Wyatt et al (1929)
[41]- Super (1949)

وهو أن الفرد يتكيف أحسن عندما يكون متوسط ذكاء زملائه في المهنة قريب من مستواه. فإذا كانت درجته تحت المتوسط المهني بكثير فقد يبدو له من الصعب تعاطي المنافسة بنجاح و تحقيق الترقية أو ربما حتى لأداء الواجب المهني. لكن مستوى الذكاء المتوسط المستغل في المهنة لا يمثل في حد ذاته أعلى الدرجة و لا أدناها في أداء هذه المهنة. فقد أظهر ***أنجر*** و ***بور***[42]. أن العديد من الوظائف و المهن تنجح فيها إناث بمعدلات الذكاء الأكثر انخفاضا. فإذا استفادت مثل هذه الإناث تدريبا يتناسب معهن و أكثر واقعية فحتى لو كان عمرهن العقلي ست سنوات فقط فيمكنهن مباشرة أعمالا كالعمل المنزلي أو أشغال التنظيف بسهولة بتفوق و نجاح ربما بسبب أن هذا النشاط لا يعتمد كثيرا على القدرة العقلية.

وعلى العموم فإن معدلات الذكاء التي اقترنت بالنجاح في المهن جاءت متعددة و شملت حتى أدنى المستويات، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن الذكاء هو عامل من بين عدة عوامل أخرى التي تقف وراء النجاح أو الفشل المهني. و ***سوبر***، وهو يناقش غياب الأدلة العلمية و نقص في الدراسات التي تتناول العلاقة بين الذكاء و النجاح في مختلف أنواع المهن، ينتهي في الأخير إلى القناعة بإمكانية وجود علاقة إيجابية بين الذكاء و الوظائف الراقية و بين الذكاء و المهن التي تتطلب مهارات خاصة، و عدم وجود علاقة بين الذكاء و المهن التي تتطلب المهارة الخاصة، إلا أنه مع ذلك يضيف، متحفظا، أن هذه هي مجرد فرضية تحتاج بدورها إلى إثبات[43].

---

[42]- Unger and Burr (1931)
[43]- Super,(1949).

إن أهم ما في الأمر الاشارة إلى إمكانية الاستفادة من الطاقة البشرية وإيجاد من اعمال ما يتناسب معها مهما كانت معدلات ذكائها و مستوى قدراتها العقلية.

2-*المستوى الثقافي*

يمكن تحديد مستوى الفرد الثقافي بالشهادات العلمية التي حصل عليها، أو بنوع البرامج التي تابعها أو المدة التي استغرقتها الدراسة أو الدرجات التي نالها في اختبارات تحصيلية أو استمرار التحقق بالنمو والتطور و التقدم، أو اجتماع هذه العوامل أو بعضها. يمكن إذن تقدير المستوى في الميدان مباشرة بواسطة طبيعة ونوع الإنجاز.

إن مستويات التحصيل و المستويات الثقافية يمكن أن تتدخل في إطار المجموعات المهنية الكبرى ولكنها لا تفيد كثيرا في إطار مهنة بعينها و ما يرتبط بها من خصائص و يتناسب معها من متطلبات. و إن اللجوء إلى الاختبارات المقننة من شأنه أن يساعد في تحسين الوضع و تهيئة الأرضية لاتخاذ القرار الأصلح[44]. ومع ذلك يعتقد عدد كبير من العلماء والباحثين أن المستويات التحصيلية لها آثارها المباشرة في كثير من المهن و الوظائف بحيث تكون بعض المواد الدراسية ذات أهمية قصوى، يتوقف عليها مصير مستوى الفرد في الأداء المهني.

ما هو ملاحظ في عملية التوجيه هو المستوى المفروض عند الالتحاق بعمل ما، لكن أغلب الظن أن هذا يتم من أجل الرفع من وضع المهنة أو ربما فقط لتحديد عدد الذين يمكنهم الالتحاق من خلال العملية الانتقائية، دون أن يكون لذلك كله أية صلة المهنة ذاتها و ماذا يجب أن يتوفر في الفرد من مواصفات أو بما يحتاجه من مهارات لمباشرتها.

[44]- Lingwood (1952)

ينبغي أن نضيف هنا أن هذا المستوى الثقافي إذا كان في حقيقته وعاء للتجارب الناجحة و إطارا مستوعبا للأخلاق الدافعة و صاهرا للتراث الموحي بالمواقف الايجابية، فإنه سوف يؤثر في مواقف الرد الذي يحمله، بل و يؤثر في كل المواقع التي يوجد بها دون استثناء المهن و الوظائف. أما إذا كان عبارة عن رصيد من الأفكار السطحية و الميتة و صور جامدة لتاريخ مضى و مظاهر فولكلورية يتغنى بها أفراد المجتمع في بعض مناسباتهم، فإن تحديات عالم الشغل أكبر من أن تؤثر فيها مثل هذه العوامل.

3-*الاستعدادات الخاصة*

يمكن تحديد القابليات و الاستعدادات بالدرجات المحصل عليها في الاختبارات المعدة لهذا الغرض بعد التأكد من صدقها و ثباتها. و لكن حتى هذه الوسيلة لا تضمن لمستخدمها الوصول إلى ملامسة هذه الناحية في الانسان خاصة في علاقتها بالأبعاد الأخرى. وما ينبغي أن تشير إليه هو أنه إلى حد الآن تظل المعلومات المتوفرة حول عنصر الاستعدادات الخاصة التي يحملها الأفراد و مدى حضورها في واقعهم العام و الخاص ضئيلة نسبيا وغير دقيقة، مع تأكيد الأوساط العلمية على أن بعض هذه الاستعدادات ارتبطت فعلا بالنجاح في المهن و تحقيق التقدم الملحوظ في مزاولتها. ولكن بما أن الاستعدادات تلازم صاحبها يكون من المتوقع إذا جاءت تناسب العمل أو المهنة أن تصبح ضمن العوامل الفاعلة في المحافظة على مستوى الأداء المهني لدى الفرد.

4- *الاهتمامات*

إن الاهتمام كمفهوم، رغم تداوله الواسع في علم النفس، يصعب وصفه و تحديده[45]. و سوف نتناوله هنا بمعناه الخاص لا بمعناه العام، أي الاهتمامات الخاصة (العمل في الخشب، إنجاز الصور الفوتوغرافية، الرسم

[45]- **Berlyne(1949), Vernon (1953)**

الكاريكاتوري...). وعامل الاهتمام إذا أخذنا على انفراد لا نجده له اثرا مباشرا في مزاولة بعض المهن. أضف إلى ذلك فإن الاهتمامات الخاصة هي أصلا محددة بالتجربة و الفرصة المتاحة، و قد لا يعني محتوى هذه الاهتمامات شيئا إذا ما قارناه بتأثير الأصدقاء والوضع الشخصي في علاقته بالمهنـــة.

ويرى ***سوبـر***[46] أن بإمكاننا تقييم هذه الاهتمامات وحتى الميول بواسطة:

– التعبير عنها بما يحبه الفرد و بما يكرهه و بما لا يبالي به... هذه الاهتمامات غالبا ما تكون غير ثابتة.

– التعبير عنها بالسلوك كمعرفة كيف يقضي الفرد وقته : هذه الاهتمامات المعبر عنها سلوكيا وموقفيا يصعب الحكم عليها هل هي تعبر بالفعل عن شيء ثابت و قناعة راسخة أم أنها جاءت نتيجة الفرص المتاحة، أو عوامل أخرى كدخل الأب المحفز أو المنفر، و قد لا يكون في وسعنا معرفة ما هو مستوى اهتمامه بالشيء نفسه إذا خُيِّر في الأمر أو إذا أتيحت فرص أخرى.

– الوقوف عليها بواسطة أدوات قياس الاهتمامات والميول. إبراز هذه الاهتمامات يرتبط مباشرة بعامل الذكاء أو القدرة العقلية والتربية التي تلقاها الفرد فضلا عن الفرصة المتاحة.

– التعرف عليها بواسطة الاستجواب باعتماد استبيانات أو استمارات.

و حتى نتمكن من معرفة أثر الاهتمامات في واقع الفرد المهني يجب أن نبحث في الجماعة الذين باشروا المهن باهتمام و أنهم يقومون بالعمل علـى أحسـن و أكمـل وجـه مع شعورهم بالرضى المهني و هم يباشرونه ونقارنهم مع أولئك الذين باشروا العمل باهتمامات أخرى، و أن في مقدورهم القيام بمهن أخرى بمستوى أفضل من المستوى الذين عرفوا به.

[46]- **Super (1949)**

وهذا النوع من الأدلة ما زال بعيد المنال، رغم أن ***سترونج***[47] Strong بعد أن استخدم الاستمارة وجد علاقة بين الاهتمام بالمهنة و النجاح فيها.

إن الاهتمامات الخاصة تكون عادة غير ثابتة خاصة أثناء مرحلة المراهقة و بالخصوص المعبر عنها بواسطة الاستمارات، حيث أن مثل هذه المعطيات المقدمة لا يمكن أن نعول عليها إلا بعد سن السابعة عشر حيث تبدو أكثر ثباتا و استقرارا.

خلاصة القول فإن الاهتمامات هي صعبة التحديد والوصف وقليلة هي طرق قياسها. و هي بذلك تفلت من قبضة الاختبار و التقدير و يصبح الاعتماد عليها في تفسير الظاهرة المهنية هو اعتماد على شيء هلامي غير محدد الطبيعة و المعلم. وفي غياب الوسائل الموضوعية لا يمكننا استغلال الاهتمامات و استعمالها للتصنيف رغم ما لها من دخل و تأثير مباشر في عملية الاختيار المهني.

5- ***الشخصية***

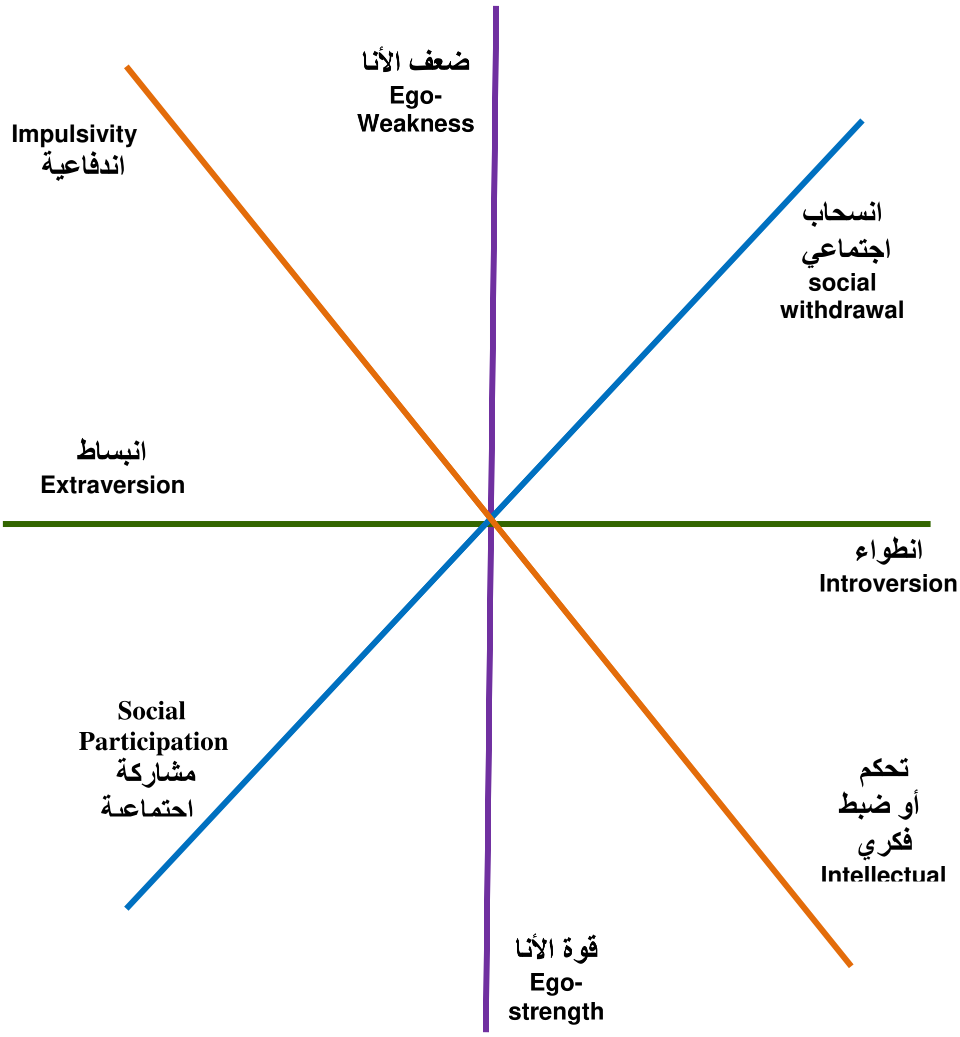
دار حول تعريف الشخصية اختلاف كبير وتباين في أوساط الباحثين. وإذا ما تركنا جانبا القدرات العقلية و الصفات الجسمية، تصبح الشخصية التي نتحدث عنها اصطناعية. و النظريات في مجملها ساهمت في تسليط الضوء على الأبعاد الإنسانية وقدمت عناصر إيجابية تساعد على فك الكثير من ألغازها و لكنها من ناحية أخرى لم تخلو من عيوب و نقائص و أوجه القصور في إيفاء حق ثراء و غنى الشخصية الإنسانية. و لعل من النظريات المفيدة في مجال الاختيار المهني نظرية الأبعاد على النحو الذي عرضها الباحث ***أيزنك*** أو بإضافات من وافقه في توجهه العام حيث أنها تقترح إطارا عاما يتناول جميع الحالات و التي يركز في تمايزها وخصوصيتها على الدرجة داخل الأبعاد المقترحة والتي تنتظم كل الأفراد.

---

[47]- Strong (1943).

والشكل التالي يعرض الأبعاد البارزة التي كشف عنها التحليل العاملي لقياس ***مينوسوتـا*** MMPI Scales [48].

الشكل 8 : أبعاد الشخصية



---

[48]- Eysenck,H.J and Eysenck,S.B.G (1977) "Personality structure and measurement" p.45

برزت للوجود عدة نظريات تطورية استنادا إلى تلك الأفكار المبكرة التي طرحها كل من ***جينزبارج*** و ***سوبر***. لكن توجد توجهات أخرى لها قيمتها الإسهامية كذلك و منها تلك التي حاول أصحابها أن يتجاوزا عامل التطور إلى شرح مفصل و مستفيض للتأثيرات السببية في عملية اتخاذ القرار حول الاختيار المهني. و جهود ***هولاند*** لها في هذا السياق أهميتها الخاصة و التي سنعود إليها بعد وقفة قصيرة مع نظرية *آن رو*.

نظرية آن رو في التوجيه

A. Roe

ما يميز هذه النظرية عن غيرها بشكل خاص تأكيدها على ناحيتين لعلها انفردت في تسليط بعض الضوء حولهما. الناحية الأولى وهي محاولة إيجاد إطار يسمح بتصنيف المهن وضم بعضها إلى بعض في عائلات أكبر لها قواسم مشتركة أساسية و ذات وزن خاص يمكن الانطلاق منها للبحث عن أنسب الخصائص البشرية التي تستفيد من مزاولتها. و تتمثل الناحية الثانية في محاولة تفسير القرارات التي تتخذ بشأن كل مهنة منها.

بعض ما تضمنته نظرية *رو*

وعلى هذا الأساس قامت **آن رو** بتوزيع المهن في عمومها ضمن ثمان عائلات مهنية كبيرة هي : 1- الخدمة، 2- العمل في الخلاء، 3- الأعمال، 4- العلوم، 5- التنظيم، 6- الفنون، 7- التسلية،

8- التكنولوجيا. وقسمت بعد ذلك كل مجموعة مهن إلى ستة مستويات تبدأ من (1) و هو أعلى مستوى وتنتهي إلى (6) و هو أدنى مستوى. فإذا أخذنا مجموعة الخدمة على سبيل المثال نجد صاحب النظرية قد أدرج ضمنها في هذا التسلسل المذكور:

1- المشرفين على الخدمة الاجتماعية في المستوى الأول.

2- القائمين بها في المستوى الثاني.

3- حراس البوليس في المستوى الثالث.

4- الحلاقين في المستوى الرابع.

5- سائقي الطاكسي في المستوى الخامس.

6- عمال المصاعد في المستوى السادس[49].

و كل هؤلاء، كما يشرح ***محمد دويدار***، يشتركون في تحقيق هدف واحد هو خدمة الآخرين. و من خلال الاهتمام بخصائص العمال ضمن المجموعات المهنية الثمانية ومتابعة انعكاساتها على الواقع العملي بدأت ***رو*** تقتنع بوجود عناصر محددة تتميز بها كل مجموعة مهنية عن باقي المجموعات، و من بين ما استخلصته في خضم هذه المتابعة الميدانية أن الشخصية الإنسانية باهتماماتها و ميولها ترتبط بمواصفات و خصائص المجموعة ككل دون ربما الالتفات إلى العلاقة من المستوى الموقع الذي يحتله داخل هذه المجموعة. و كأن الانتماء إلى المجموعة هو المظهر الثابت و الأساس بينما يظل احتلال موقع فيها مؤقتا.

و تعتقد ***رو*** أن التفاعل بين الخصائص التي تميز المجموعة المهنية الكبرى و المهنة التي سوف يختارها الفرد ضمن تلك المجموعة يبدأ في الظهور على الأقل في مرحلة المراهقة. و يتعين أخذه بعين الاعتبار حين مباشرة عملية الاختيار المهني. و كغيرها من الباحثين فإنها تسلم بوجود

[49]- عبد الفتاح محمد دويدار ، المرجع السابق ، ص143

تأثير مباشر للأنماط الاجتماعية التي يحتك بها الفرد في تحريك عملية الاختيار المهني و توجيهها خاصة داخل الأسرة و من خلال التنشئة الاجتماعية[50]، حيث أن درجة الطمأنينة و شعور الطفل بالدفء مشروطة في واقع الممارسة التربوية بمدى تقبله من الوالدين أو نبذهما إياه، ورغبته في إرضاءهما أحيانا تذهب به بعيدا في محاولة التجاوب مع مطالبهما، و ما يتعلق من ذلك كله بالمجال المهني لا يمكن استثناءه. فالعلاقة التي ينتعش فيهاالاهتمام بالناس قد تنتهي بالاستئناس بالمهن التي يزاولونها أو يظهرون ارتياحا إزاءها[51].

تعليق على النظريات الثلاثة

أكدت نظرية ***سوبر*** على الحاجة إلى تحليل الفرد من أجل تقدير مفهومه عن نفسه و الوقوف على ما هو مؤهل للقيام به من أعمال. و لهذا السبب توقفت طويلا عند محددات الاختيار المهني و قياس عوامل كالذكاء والميول و الاستعدادات و كل الصفات البدنية و النفسية و غيرها اللازمة للعمل. و هي بالطبع تختلف من فرد لآخر و من مهنة لأخرى.

أما نظرية ***جينزبرج*** فلم تهمل العوامل البيئية وضغوطها في الاختيار المهنيواعتبرت أن القرارات الأولى في الاختيار المهني لا بد أن تعمل على خفض درجات الحرية المتاحة للقرارات اللاحقة. وهو تأكيد على أهمية أن تكون مثل هذه القرارات صالحة ومناسبة حتى لا تؤثر سلبا على الخطوات التي سوف تتبع في المراحل التالية.

أما نظرية ***رو*** فإنها، وعلى نحو ما، اهتمت بخبرات الطفولة والتي ستعمل فيما بعد كمحددات للاختيار المهني. و ظاهر تصنيف ***رو*** يبدو إلى

---

[50]- عبد الفتاح محمد دويدار ، المرجع السابق ، ص143-144
[51]- محمد أبو النيل ، المرجع السابق، ص 140

حـد كبيـر مساعـدا للطالب علـى اختيـار و تحديـد مهنـة المستقبل بناء على الأدبيات التي بحوزته و التجربة و الخبرة التي استفادها.

الفصل الحادي عشر:

نظرية هولاند في التوجيه
Holland

تمهيد

حاول أن يسلط الضوء على الاختيار المهني من خلال تقدير موضوعي للطاقات و المنافع المهنية. و بالتأكيد حين نستفسر عن المنافع فإننا في ذات الوقت نتناول بالبحث الشخصية و مما يجب ملاحظته في هذا السياق أن:

1- الاختيار المهني تعبير عن الشخصية.

2- إحصاء المنافع و تقديرها هو في الحقيقة تقويم للشخصية التي تحتضنها و تتفاعل معها.

3- تشابها كبيرا يبرز في تاريخ و معالم شخصية العمال الذين يزاولون نفس المهنة.

4- القولبة الاجتماعية و المهنية أمر واقعي و لها انعكاساتها السيكولوجية و الاجتماعية الملموسة.

5- الأفراد المزاولين لمهنة بعينها المتشابهون في شخصيتهم من المتوقع أن يواجهوا مشاكل و متاعب بنفس الطريقة.

6- الأفراد عادة يبحثون عن عمل يتناسب مع قدراتهم، يسمح لهم بالتعبير عن موقفهم وإبراز قيمتهم فضلا عن تمكينهم من أداء الأدوار التي يطمئنون إليها.

النموذج الذي اقترحه ***هولاند*** حاول أن يربط فيه بموضوعية و واقعية بين الاعتبارات النظرية السابقة و الآليات العملية لتحديد ملمح الاهتمام

المهني خدمة وتسهيلا للعمل الإرشادي والمرشدين. و نظريته تعتبر أن في لحظة الاختيار المهني فإن واقع الفرد هو ثمرة التفاعل بين الوراثة و عدد متنوع من القوى الثقافية والشخصية بما في ذلك الأقران والآباء والراشدون المتميزون، وطبقته الاجتماعية والمحيط الفيزيقي الذي يعيش في وسطه. و تبرز في نظريته، كما يوضحها **الجدول1**، ست بيانات مهنية هي أهم أصناف ظروف العمل التي تتناسب و الثقافات الغربية عامة.

جدول 1: بيئات مهنية رئيسية في نظرية هولاند[52]

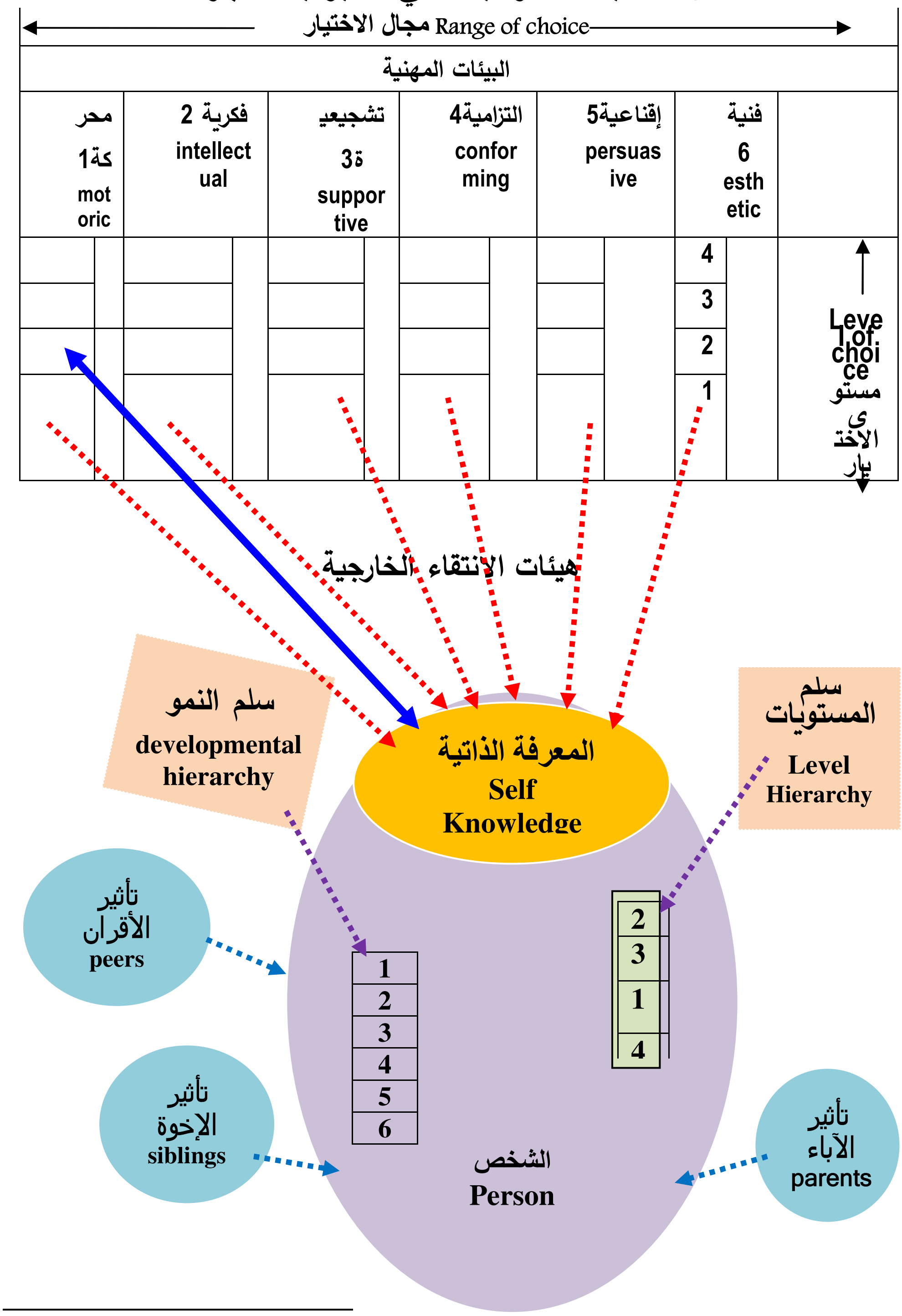
البيئة	نماذج تمثيلية لنوع المهنة
قوة محركة	عامل يدوي، مشغل الآلة، سائق الشاحنة
قوة فكرية	فزيائي، أنثروبولوجي، بيولوجي
مساعدة و داعمة	قائم على الشؤون الاجتماعية، معلم، مرشد مهني
الأعمال المهيكلة	أمين السر، كاتب الحسابات، رجل دين
التحريض والإقناع	بائع، سياسي، ضابط إشهار
الفنية	مغنَي، شاعر، كاتب، ملتقط للصور

كل إنسان حسب ***هولاند*** لـه نمط حياته الذي صاغته قيمُه و اهتماماتُه وقدراته و أبعاد شخصيتـه، ذكـاؤه و مفهومـه عـن الذات. هـذا النمط في شموليته يساعد على توجيهه بدرجات متفاوتة ومختلفة نحو البيئات المهنية الستـة التي تم عرضهـا. و يمكننا بذلك الوصول مـع كل فرد إلى نوع من الترتيب لهذه التوجهات المهنية عن طريق أدوات قياس للاهتمامات المهنية

[52]- Child ,D (1977) " Psychology and the teacher " p343

والشخصية و القيم و الحاجات...الخ. و الشكل التالي يقرّب الصورة التي يمكن أن ترسم بها .

الشكل 7 : بناءات و أبعاد في التنبؤ بالاختيار[53]



[53]-Holland,J.L.(1959). Atheoryofvocationalchoice. *Jr of counseling psychology, 6*(1), pp35-43

عملية الاختيار المهني بمختلف التفاعلات والتأثيرات المتبادلة بين العوامل ذات الحضور الفاعل. حيث أن البيئات المهنية وُضعت في قمة الرسم البياني التخطيطي و أن سلم النمو يبين ترتيب الفرد للمهن حسب درجة التفضيل. من بين التوجهات الست الممكنة الفرد حسب الرسم البياني المعروض قد اختار مجال القوة المحركة كأولوية. و حسب ما يفترض ***هولاند***، فإن هذا الفرد يستمتع بالعمل الذي يلجأ فيه إلى القوة البدنية، و التنسيق الحركي والمهارة. فالأفراد الذين يميلون إلى هذا الصنف من المهن يفضلون التعامل مع المشكلات المحسوسة و الملموسة و المحددة و الواضحة و لا يرغبون في تعاطي المشكلات المجردة و التي لا يمكن إدراكها بوضوح. في إطار كل حقل مهني توجد عدة مستويات يمكن الالتحاق بالمهنة من خلالها و التي تحدد جزئيا بالقدرة و تقويم الفرد الذاتي. قد يعتمد على اختبارات الذكاء و مقاييس تقدير المكانة لقياس طريقة إدراك الفرد للكفاءة والقيمة التي ينظر بها إلى نفسه في علاقته بالآخرين. القدرة و التقويم الذاتي كعاملين داخلين يتفاعلان في تقدير ***هولاند*** بطريقة لم تحدد طبيعتها بعد، ولكنه مع ذلك وضع قاعدة أولية تنتظم عملية التفاعل هذه على النحو التالي: *المستوى المهني* = (*ذكاء + تقويم ذاتي*)، حيث أن التقويم الذاتي يشمل الأصول الاجتماعية الاقتصادية، الحاجة إلى المكانة، التربية و مفهوم الذات. أربع مستويات مفترضة - اختيرت بشكل مؤقت - وهذه سماها سلم الاختيار أو هرمية الاختيار.

لا شك أن الرسم البياني اختزل عملية الاختيار المهني ولم يتوقف عند العديد من العناصر التي تتدخل وتؤثر في النتائج النهائية والقرارات المتخذة. ولم يكن المقصود فرض قيود في البنية العامة لنموذج ***هولاند*** و لكن فقط لإبراز الحقيقة أن التوقعات المهنية مختلفة، بعضها هي فوق إمكانيات بعض الأفراد. لكن هناك عوامل أخرى تتوسط و التي تؤثر في

اتجاه و مستوى الدخول إلى المهنة. من العمليات الداخلية ذات الأهمية القصوىفي هذا السياق المعرفة الذاتية أو حجم المعلومات والمعطيات التي بحوزة الفرد حول نفسه. الرسم البياني أظهر أن القدرة و التقويم الذاتي عنصران مساهمان في المعرفة الذاتية. خارجيا تأثيرات بيئية أخرى مثل الضغوط الاجتماعية من العائلة و الأصدقاء و من المدرسة، الوضعية الاقتصاديةومدى توفر العمل تتدخل في الاختيار النهائي. وقد أشار ***هولاند*** في الرسم البياني إلى تأثير الأقران والإخوة والآباء الموجهة نحو الشخص.

الصورة كان يمكن أن تكتمل، كما علق ***دنيس انشايلد***، لو أن عملية أخرى تدخلت بين الشخص والمجالات المهنية، و هذا يعني أن المعرفة الذاتية لا تكفي عندما يتم اعتبار المطالب الخارجية للقوة البشرية و فرص العمل المتاحة. هذا العنصر برز في الرسم في شكل خط مقطع مشيرا إلى هيئات الانتقاء الخارجية.

نموذج *بلو* في التوجيه

D.M.Blau

تمهيـد

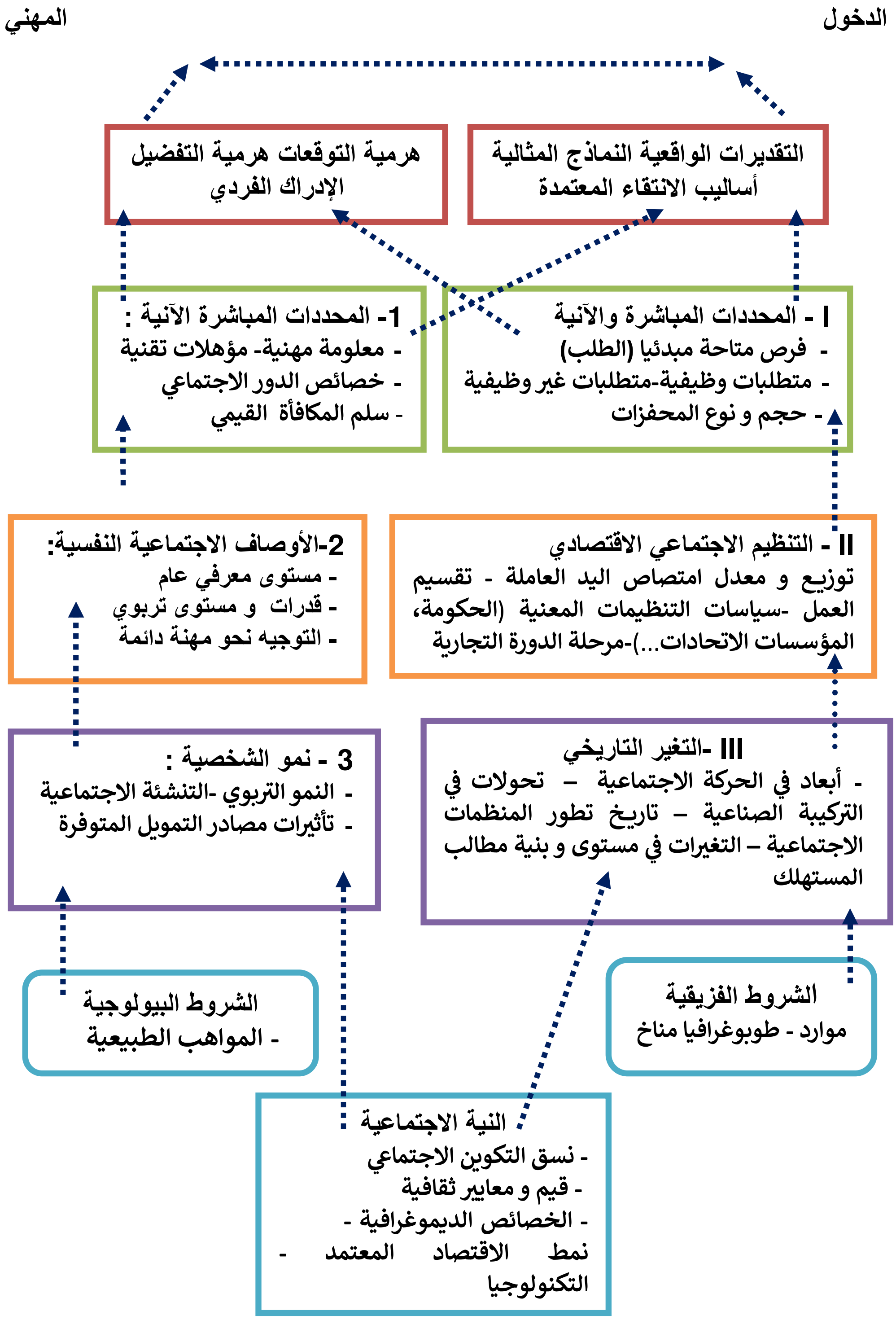
كان التركيـز خـلال المناقشـات السابقـة مـن قبل المنظرين على النمو وعمليات الاختيار و الدخـول المهنـي. وهـي عناصر ذات وزن خاص في عملية الاختيار المهني و المباشرة للمهنة.

ركز ***بلو*** و فريق البحث معه على المحدد الرئيسي الثاني في عمليات الانتقاء بواسطة عناصر خارجية (موظفون، سلطات جامعية و تربوية) استجابة للمتطلبات الاقتصادية أولمناصبالشغلالمتوفرةفي المدارس العليا. هذه القرارات هـي إلـى حـد مـا خارجـة عـن قبضـة الأفراد الذين يطلبون الدخول و الالتحاق بهذه المناصب.

بعض العناصر في نموذج *بلو*

حاول ***بلو*** فينموذجهالذيعرضه أن يبرز الدور البارز كذلك وبنفس المستوىللهيئات الاجتماعية في صياغة لدى الفرد هرمية التفضيل المهني. فيسجل أن هذه الأخيرة تؤثر في نمو شخصية الذين يقومون بالاختيار من ناحية و تحدد الشروط الاجتماعية الاقتصادية التي تتم فيها عملية الانتقاء. ولعل **الشكل الثالث** يوضح أبعاد التأثيرالعاملهذا لتفاعل المزدوج.وأهم مظهر في هـذا التصـور هـي تلك التفاصيل حـول العوامل التي تؤثر في" كيف" و "لماذا" يحصل هذا الاختيار المهني. تضيفعنصرا إلى ما اقترحه ***هولاند*** بالخصوص فيما يتعلق بتأثير الهيئات المتواجدة في بيئة الفرد. كذلك تناقش أهميـة المتطلبات الاجتماعيـة الاقتصاديـة التي تتدخـل فـي عمليـة الانتقـاء.

الشكل 3 : رسم لعملية الاختيار و الانتقاء المهني[54]



---

[54]-Blau,D.M ,et al (1956) "Occupational Choice: a conceptive framework"p.543.

يمكن الاستفادة من هذه النظريات التي تم التطرق لها الاعتبارات الأولية التي تواجه أولئك الذين يقومون بتوجيه و إرشاد الشباب في كيفية اتخاذ القرار حول المهنة التي يفترض أن يقترن مصيره بها. و توجد نظيرات أخرى منها تلك التي ركزت على التعبير عن الذات أو مفاهيم حول الذات[55] ومنها تلك التي ركزت على تأثير تجارب الطفولة المباشرة [56] أو ذات الطبيعة التحليلية[57]، و تلك التي تناولت الموضوع باعتماد نظرية اتخاذ القرار[58].

[55]-Super ,D.E et al (1963) " Career development : Self-concept theory".
[56]- Roe , A(1956) "The psychology of occupations "
[57]-Segal, S.J (1961) "A psychoanalytic analysis of personality factors in vocational choice "pp.202-210
[58]- Hilton , T.L (1962) " Career decision making ", pp.291-298. Hershenson ,D.B and Roth, R.M(1966) " A decisional process model of vocational development ' pp.368-370

الخلاصـة

إن نظريات التوجيه في مجملها أكدت على نوع من التغير التدريجي في مواقف الأفراد و ممارستهم لعملية الاختيار فبينما أكد ***هولاند*** على نمط الحياة الذي بلورته البيئة الاجتماعية و التجارب المؤثرة و الذي يساعد في توجيه الفرد نحو البيئة المهنية التي تتناسب معه، فقد أبرز ***سوبر*** أهمية تحليل قدرات الفرد وضرورة التوقف عند محددات الاختيار المهني و اللجوء إلى قياس الذكاء والميول والاستعدادات والتي تختلف من فرد إلى آخر أما ***جينزبارج*** لم يهمل بدوره تأثير العوامل البيئية مع القناعة بأن القرارات السابقة على ضوء الاختيار الممارس عبر مراحل الحياة تحاصر درجة الحرية بالنسبة للقرارات اللاحقة. يحصل ذلك كله نتيجة معطيات المرحلة و الظروف و الملابسات التي تحيط به و ما تخلفه من آثار على الشخصية الإنسانية. من ناحية أخرى أعطى نموذج ***رو*** بعض الأولوية لخبرات الطفولة و التجربة و الخبرة التي استفادها، كما ركزت نظرية ***بلو*** على تأثير هرمية التفضيل المهني التي يبنيها الفرد والتي يستند إليها في مزاولـة اختياراتـه. و كان للهيئات الاجتماعيـة التي احتضنته دور أساسي في بلورة هذه الهرمية.

الباب الثالث:

نظريات الارشاد النفسي

الفصل الثاني عشر:
الارشاد في نظرية التحليل النفسي

الفصل الثالث عشر:
نظرية الارشاد السلوكي

الفصل الرابع عشر:
نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي

الفصل الخامس عشر:
نظرية الارشاد المتمركز حول العميل

الفصل السادس عشر:
نظرية الارشاد التوفيقي الانتقائي

الفصل السابع عشر:
نظرية الارشاد الجماعي

نظريات الارشاد النفسي :

خصائص و مواصفات

تمهيـــد

النظريـة هـي بمثابـة الخريطـة ترسـم معالـم الشخصيـة الانسانيـة في أبعادهــا الأساسيــة. فبواسطتهــا يتــمّ تفسيــر الظواهــر الانسانيــة والاجتماعيـة و ترتيب، و فهم الأحداث السابقة و الحالية، و النبؤ بما يمكن أن يقع منها في المستقبل. كما أنها تقدّم إطارا للمتابعة والبحث و الدراسة.

و بينمـا عرّفهـا ***مكـــاب*** بالتنظيـم المؤقت للحوادث[59]، وصفها فريق ***بينسكي*** بالعلم الممكن الذي يمكن إثباته مرة أخرى[60].

وسـوف نتعامـل مـع مصطلـح النظريـة باعتبـاره "مجموعـة مـن الفرضياتوالمفاهيمالمنظمة في نسق فكري يكشف العلاقة بينها لتكون بناء فكريا منتظما في صورة أحكام وقوانين تمكننا من تفسير الظواهر والتنبؤ بهـــــا[61].

[59]- الزغبي، 2002 في كمال يوسف بلان " نظريات الارشاد النفسي" ص.00
[60]- الزغبي، 2002 في كمال يوسف بلان ،المرجع السابق ، ص.00
[61]- كمال يوسف بلان، المرجع السابق، ص.00

خصائص النظرية الجيدة

قـدّم الباحـث ***باترسـون***[62] عـددا مـن المعاييـر المنطقيـة التـي يمكـن اعتمادهـا في تقدير مدى صلاحية النظرية و الحكم على جودتها هي:

1-***الأهميـــة***: فمـن غيـر المعقـول أن تثبـت نظريـة مـا أو تفـرض وجودها إذا كانت فاقدة للأهمية و تتناول مواضيع ساذجة لا قيمة لها.

2-***الدقة و الوضوح***: لا يمكن أن تشكل النظرية إطارا فكريا صالحا للاستغلال إذا لم تكن واضحة يمكن استيعابها و فهمها و متسقة داخليا و خالية من الغموض أو أي خلل أو اضطراب.

3-***الاقتصـاد و البساطـة***: لا ينبغـي أن تكـون النظريـة مشحونــة بالتعقيدات فتتعذر الاستفادة منها وأن تكون بدلا من ذلك بسيطة ومختصرة وفي متناول من يستعملها. كما يجب أن تكون مركزة في حد أدنى من الافتراضات حتى لا تتشعّب فيها المسالك في تباعد مُخلّ.

4-***الشمولية***: من الضروري تغطية مجال الاهتمام الذي برز في النظرية التغطية الكاملة بحيث لا يُعرض مبتورا أوناقصاخاصة في جوانبه الرئيسيـــة.

5-***الاجرائية***: إن قيمة النظرية أن تكون قابلة للاستغلال. هذه الاجرائية تسمح باختبار كل ادعاءاتها و كل ما افترضته أو ما تنبّأت به. و لا يكون ذلك ممكنا إلا حين تتضمّن مفاهيم دقيقة بما فيه الكفاية و صالحة للتداول في بيئة البحث و القياس.

6-***الصدق التجريبي*** أو ***القابلية للتحقق***: إن مصداقية النظرية في حاجة إلى أن تؤكدها التجربة الميدانية والثبات على محكّ الواقع المحسوس فضلا على ما تنطوي عليـه النتائـج المستخلصـة بعد إخضاعها للدراسـة والبحث من سهام و إثراء.

---

[62]- باترسون (1992)" نظريات الارشاد و العلاج النفسي".

7-***الانتاجية***: إن النظريـة التـي لا تثمـر شيئـا و لا تصيـف إلـى الموجـودجديدا و لاتطوّرمعرفة و لا تحسّن أداء هي نظرية عقيمة وبالتالي غير جديرة بالاهتمام.

8-***القابلية للتطبيق العملي***: إننا في واقع الناس نشكو من صعوبات و تواجهنا مشاكل و تعترض طريقنا عقبات و نعيش مآسي و معاناة، وهي حقائق تكاد لا تخلو منها التجمعات البشرية في كل الثقافات. والنظرية ذات المصداقية تنعكس فائدتها على هذا الواقع فيستلهم منها المواقف و الخطط التي تساهم في تطوير حياة الأفراد والمجتمعات وتحسينها والارتقاء بها[63].

[63]- باترسون ،1992، نقلها كمال يوسف بلان، المرجع السابق ص.ص.21-22.

الفصل الثاني عشر:

الارشاد في نظرية التحليل النفسي

تمهيـد

تعتبـر نظريـة التحليل النفسي مـن أهـم النظريات التي حاولت تفسيـر طبيعة الإنسان والعصاب و الأمراض النفسية و الشخصية الإنسانية بشكل عـــــام.

الشخصية من وجهة نظر التحليل النفسي: المفاهيم الأساسية

استعمل *فرويد* رائد مدرسة التحليل النفسي مفهومين أساسيين في نظرته للشخصية : مفهوم الغرائز و مفهوم الشعور مقابل اللاشعور.

1- *الغرائـز:* هي التي تكوَن الطاقة النفسية وتعمل حسب ***فرويد*** على مبدأ اللذة. فإذا لم يحقق الإشباع المطلوب فإنها تتقهقر على شكل انحرافات جنسية أو تأخذ شكلا تصعيديا. و بعد أن نظر إليها على أنها نوعان، غرائز تحفظ الذات مثل الجوع والعطش، وغرائز تحفظ النوع مثل الغريزة الجنسية، عاد فيما بعد ليقسمها إلى غرائز الحياة و غرائز الموت، حيث تُقابل الأولى الغريزة الجنسية التي أعطاها ***فرويد*** أهمية بالغة، حيث أرجع أكثـر مـا يصـدر عـن الإنسان إلى الجنس. و تسمى الطاقة المحركة لغريزة الحياة "*الليبـدو*"، و تقابل الثانية غريزة العدوان. فحسب تصور مدرسة

التحليل النفسي فإن الإنسان ينزع إلى التدمير بدافع من رغبته في الموت التي تعيقها قوى غرائز الحياة.

2- *الشعور واللاشعور* : و في تقدير أصحاب نظرية التحليل النفسي تم التركيز إلى حد الآن على البعد الشعوري و أهمل في تناول الشخصية الإنسانية البعد اللاشعوري. و هو ما حاولت النظرية التوقف عنده بشكل خاص و تتحدث النظرية في تحديد حقيقة الشخصية عن ثلاثة مستويات هي:

أ- *الشعور* The Conscious: و هي حالة وعي الكائن البشري بالعالمين الداخلي و الخارجي في اللحظة الحاضرة، و الذي يمثل كل ما يعيه و يستطيع أن يصل إليه فورا من صور و أفكار و ذكريات.

ب- *ما قبل الشعور* The Preconscious: هو مخزن للخبرات القريبة والمعاني و الذكريات قصيرة الأمد التي لا توجد في منطقة الشعور و تبقى في متناول الشعور[64].

ج- *اللاشعور* The Unconscious: يستمد طاقته من الدوافع الغريزية ويحتوي على كل ما هو كامن و مكبوت يصعب استدعاؤه لوجود قوى تعارض ذلك ضمانا لحماية الأنا من التهديد و من أنواع الضغوط و ذلك بإبقاء محتوياته بعيدة عن ساحة الشعور. و حسب *فرويد* فإنه يمثل قوة لها طبيعة ديناميكية تستطيع أن تحرك السلوك. هذه المادة المكبوتة الحية تلجأ إلى التعبير عن نفسها بأساليب غير مباشرة، مثل الأعراض المرضية أو الاضطرابات العصابية أو حتى الأحلام أو الأخطاء الكلامية و زلات

[64]- يوسف بلان ، المرجع السابق ص68-69

اللسان أو أي صورة تعبيرية أخرى تجاري مبدأ الواقع الذي يعمل به جهاز الأنا و لا تتعارض معه.

د- *السلوك المرضي في نظرية التحليل النفسي*

سياق هذا السلوك يحدده الصراع بين الذات و الأنا الأعلى و بين الذات و الهو. و انسجام الذات مع الهو و مع الأنا الأعلى هو الذي يحقق التكيف و التوازن النفسي. و الخلل في هذه العلاقة يسبب ظهور حالة المرض النفسي و الاضطراب السلوكي. و يحدث هذا عندما تضعف الأنا التي تعجز عن ضمان التواصل بين عناصر النفس. وتربط نظرية التحليل النفسي السلوك المرضي بحوادث من حياة الفرد الشخصية،وترى فيه تعبيرا مشوها ترفع الذات بواسطته الضغوط وحالات القلق.

دور المرشد النفسي

انطلاقا من مسلمات نظرية التحليل النفسي و طريقة تحليلها للعناصر المؤثرة في الشخصية الانسانية و خصائص الشخصية السوية و الشخصية المريضة، فإن دور المرشد يتمثل في منح عميله الحرية للإفصاح عن كل ما عنده من أفكار و كل ما يخطر بباله، و مبدئيا دون حاجة إلى انتقاء أو تحفّظ. كما يقوم بمتابعة ما يقوله و كيف يقوله، والانتباه إلى ما يمكن أن يصاحب هذا العرض من تأثر تظهر بعض علاماته الملموسة كتغير لون الانتهاء من عرض الفكرة السابقة أو انفعال أو تشنج. وكلها تعتبر تداعيات

يمكن بمساعدة المرشد أن تنقل في سياقها مواد مكبوتة إلىالشعور. ويحتاج المرشد أن يتدخل لدفع العميل إلى المزيد من التحدث إليه والكشف عن خبايا اللاشعور بواسطة هذا التداعي الحر إذا لاحظ أنه توقف عن السرد و طال صمته. و قد يستغل كلمة وردت على لسان المسترشد مقرونة ببعض الانفعالات لينطلق منها لاستئناف عملية الاستكشاف للمحتويات اللاشعورية التي ظلت تؤرق هذا الفرد دون شعور منه بحقيقتها و بصورة مباشرة. وهكذا يسعى المرشد لتحرير العميل من المكبوتات التي لا يسمح لها جهاز الرقابة الداخلي أن تظهر كي يستوعبها الشعور و يدمجها بصورة طبيعية ويتحرر الفرد من كل التأثيرات السلبية التي كانت هي مصدرها.

كما أشرنا من قبل فإن العلاج النفسي التحليلي يسعى لإعادة التواصل بين عناصر النفس الثلاثة، وأن يربط مظاهر الاضطراب النفسي بأعراضها محاولة منه لإعادة المعنى المفقود في السلوك الظاهر[65]. و بما أن سبب الاضطراب النفسيبالأساس يتمثلفيتلكالمواد المكبوتة لاشعوريا، من قبل المسترشد، فدور الأخصائي النفسي أن يعمل على إخراج المادة الموجودة في اللاشعور إلى حيز الشعور كي يعيها هذا الفرد و يتعامل معها.

أساليب و طرق الإرشاد و العلاج المستخدمة

من أهم الطرق المعتمدة في الإرشاد النفسي التحليلي:

1- *التداعي الحر*: والذي يُسمح فيأه للفرد بالتعبير الحر و قول كل ما يخطر بباله بما في ذلك عرض الرؤى والأحلام بهدف نقل المادة

[65]- **سعيد حسي العزة و جودت عزت عبد الهادي(1999). نظريات الارشاد و العلاج.. ص.22**

المكبوتة في أعماق المريض إلى سطح الشعور وتسهيل عملية تصريفها بالتعامل معها.

2- *التحويل*: خلال المعالجة تنشأ علاقة عاطفية بين المريض و بين المعالج النفسي دون غرض هذا الأخير و دون أن يكون له دخل في ذلك. و المقصود من التحويل هو تحويل العواطف الموجودة عند المريض إلى هذا المعالج. و في رأي ***فرويد*** فإن التحويل عاطفة صادقة نحو المعالج تؤثر على الأعراض المرضية و تساعد في تقدَم العلاج. وهذه العاطفة كتعبير عن التعلق بالمعالج تكون إيجابية أو سلبية. و يرى ***فرويد*** أن الشخصيةالنرجسيةالتي تحب ذاتها و لا تستطيع أن تبدي أي تعلق بالمعالج لا يمكنها أن تشفى بواسطة التحليل النفسي. فالعملية التحليلية لا معنى لها بدون حصول عملية التحويل.

بالنسبة لطريقة تعامل الأخصائي النفسي مع ظاهرةالتحويل تتمثل في عدم الخضوع لضغوط المريض و مطالبه التي انتهت إليه عن طريق التحويل و أن يشرح للمريض أن كل ذلك له علاقة بمواقف عاشها في الماضي وأن الواقع الحالي ما هو إلا صورة تكرر ما عاشه في السابق[66].

3- *تفسير الأحلام*: على اعتبار أن هذه الأخيرة يلجأ إليها الفرد لإشباع رغبات مكبوتةلا يمكنه إشباعها شعوريا بسبب الحواجز الاجتماعية وسائرالممنوعات التي يقف منها الأنا الأعلى موقف الدفاع والدود عنها.

---

[66] **- سعيد حسني العزة و جودت عزت عبد الهادي ن، المرجع السابق ، ص26**

و بما أن أثناء النوم يغيب الرقيب الاجتماعي فيمكن أن تطفو المكبوتات في سياق الحلم فيتحقق للفرد بذلك بعض الإشباع دون أن يحصل له أي عتاب أو تأنيب ضمير.

4- *التعامل مع المقاومة*: حين يخجل المريض من الإفصاح عما هو مكبوت في اللاشعور من أفكار، فهي مقاومة من العميل لعملية العلاج. ويهتم المرشد بفلتات و هفوات لسان العميل، و ينطلق منها كإشارات دالة على وجود صراعات مكبوتة لديه لا بد أن يتوقف عندها في العملية العلاجية.

تقويم النظرية

من إيجابيات العملية الإرشادية من منظور مدرسة التحليل النفسي أنها:

1- تهتم بعلاج أسباب المشكلات و الاضطرابات النفسية و لا تركز على الأعراض إلا من حيث أنها مظهر تعبيري عن وجودها.

2- لا تقتصر في تعاملها مع العميل على الجوانب الشعورية من شخصيته بل تتناول كذلك الجوانب اللاشعورية، بل و يؤكّد رواد نظرية التحليل النفسي على أهمية اللاشعور و قوة تأثيره على الشخصية الإنسانية.

3- تسعى كي تجعل المسترشد يعي مكبوتاته ويتعامل معها على مستوى شعوري مما يساعده على التحرر من ضغوطها مع يسمح له باستغلال طاقته بكيفية صحية تحافظ على توازن شخصيته.

4- تحاول أن تعود في تشخيصها لحالة العميل إلى أصول المشكلة وجذورها، و لذلك فهي لا تركز على المظاهر الحالية و لكن تركز بشكل

خاص على أهمية السنوات الأولى من حياة الفرد في صياغة شخصيته و واقعه الذي يٌعرف عليه في خاضره.

5- تعمل على إعادة تنظيم عناصر الشخصية المضطربة حتى تصبح أكثر تناغما و تكاملا فيما بينها بما يسمح لها بالتكيف في ظل التوازن.

6- ساهمت في توفير أساليب و تقنيات صالحة للاستعمال سواء لأغراض البحث أو في عملية التشخيص مثل طريقة التداعي الحر، كما استطاعت بالمنهجية التي اتبعتها والأدوات التي استعملتهاأن تكتشف بعض الأحوال التي تتميز بها العلاقات بين الأفراد مثل عملية التحويل.

7- سمحت بمواجهة كثيرا من الأمراض النفسية والتخفيف من آثارها مثل: أمراض عصابية كالهستيريا، حالات عدم التكيف الاجتماعي والخجل والشعوربالإثم الزائد و الدفاعية، حالات اللجلجة و التأتأة، والتبول غير الإرادي و الصرع، حالات الذهول و الخوف و الشك، بعض حالات الفصام و الذهان[67].

8- يستطيع الانسان المتوازن و المتكيف الاستفادة منها في فهم التناقضات الموجودة في حياته و التحرر منها.

من سلبيات الممارسة الإرشادية انطلاقا من نظرية التحليل النفسي:

1- تركيز النظرية على العوامل البيولوجية و الوراثية و عوامل النضج في إسهامها في النمو البشري و بالأخص على غريزة الجنس، وعدم الاهتمام الكافي بالأبعاد الاجتماعية.

---

[67]- سعيد حسني العزة و جودت عزة عبد الهادي ، المرجع السابق ص 27.

2- التأكيد بدون مسوّغ على حتمية السلوك البشري من منطلق بيولوجي وهو ما دفع أصحاب النظرية إلى تبني نظرة تشاؤمية و تبريرها والدفاع عنها. و وجدنا أن هذه الجبرية التي تقول بها النظرية اضطرت كثيرا من الباحثين الذين تبنّوها إلى ممارسة التأويل و التحايل على الحقائق كي يتمكّنوا من توفير أرضية لاحتضان أطروحاتهم مما يزيدهم ابتعادا عن الموضوعية المنشودة.

3- قبول المرشد لما يقوله المسترشد و التسليم بوجوده كما هو دون اختباره أو محاولة التأكد من مصداقيته بالطرق العلمية الدقيقة هو وجه واحد من أوجه المغامرة في ممارسات علماء النفس التحليليين ونوع من الهروب إلى الأمام الذي يتعامل مع الحقائق بقراءة مسبقة واحدة.

4- تعزيز إمكانية الاصطدام بين المرشد و المسترشد على أرضية الأبعاد الثقافية بسبب إهمال النظرية الفروق الاجتماعية و الثقافية. لأن المرشد ينطلق من تصور محدد ويحاول أن يعكس عليه الواقع البشري الذي يواجه. و بعبارة أوضح يسعى لتكييف المسترشدين مع القناعات التي تدعو إليها النظرية.

5- كمايعلق ***هول*** و ***لندزي*** فإن ***فرويد*** نفسه يعترف أنه لم يكن يسجل لفظيا أقوال المرضى و أفعالهم حين كان يعالجهم بل كان يقوم بتسجيل ما يفترض أنه رآه أو سمعه من مرضاه بعد انتهاء اللقاءات بساعات عديدة. وإنما كان يعمل من مذكرات يسجلها بعد ذلك بساعات عديدة[68].

---

[68]- هول و لندزي، نقله يوسف بلان ، المرجع السابق، ص.87.

6- لم يتمكن ***فرويد*** من إدراك استقلال الأنا في مقابل سيطرة الهو، وغابت عن احتمالاته أن تكون للأنا مصادرها الخاصة من الطاقة المستقلة فيها عن الهو. وبهذه الكيفية لا يحتاج إلى رهن العقل و حياة الوعي التي يتحرك فيها الأنا. والمرشد الذي يتبنى هذه النظرية سيجد نفسه من لحظة لأخرى قد دخل في تناقض مع نفسه خاصة حين يحصل التقاطع بين ما يمكن فهمه بمنطق الأشياء والتعامل معه على مستوى الوعي الكامل دون إدخال فيها بواسطة التأويل عناصر تأتي لتشوّش على العلاقة المنطقية التي حسمت أو كادت تحسم الأمر في اتجاه عقلاني وتلك العناصر التي تعرضها النظرية على أنها جاءت من أعماق سحيقة و من ماضي بعيد.

7- بالغ أصحاب النظرية في التركيز على أهمية اللاشعور و لم يتركوا للحياة الشعورية سوى حيزا ضيقا. و بما أن الانسان ظل عبر القرون و في كل الثقافات يتحمّل مسؤولية أفعاله و أقواله بصورة طبيعية فلا ندري كيف يستطيع أن يوفق بين هذا الواقع الممتد في صورته تلك عبر التاريخ وما تدعو إليه النظرية، والذي يُفهم منه بوضوح أن الانسان في كل الأحوال لا يتصرف بإرادة و باختيار.

8- فشلها في التعامل مع حالات الفُصام عند الأطفال الذي تأكد.

9- العلاج بواسطتها مكلف للغاية و يتطلب فترة علاج طويلة ومملة[69].

---

[69]- سعيد حسني العزة و جودت عزت عبد الهادي ، المرجع السابق ص 28

الفصل الثالث عشر:

نظرية الارشاد السلوكي

تمهيـد

بـدلا من التركيز علـى أهميـة الوعـي ومحاولـة دراسـة العوامل التي تتفاعلضمنهكي نتمكن من فهم السلوك الإنساني اختار السلوكيون الطريقة الموضوعيـة فـي جمـع المعطيـات حـول الإنسـان باعتمـاد المنهـج العلمـي والملاحظـة المباشـرة للسلـوك. يقـوم أسلوب الإرشـاد والعـلاج في الاتجاه السلوكيعلى أساس نظريات التعلم[70]. احتل الإرشاد النفسي السلوكي مكانة هامـة فـي النصف الثاني مـن القرن العشرين حيث نشأ و تطور علـى أيدي مجموعة من العلماء[71].

تطور الشخصية في النظرية السلوكية

إنسلـوكالإنسانالسـويو الشـاذ حسب النظريـة السلوكيـة هو سلوك مُتعلَم يخضع لظروف البيئة. وتوجد ثلاثة توجهات رئيسية ضمن المدرسة

---

[70]- يوسف بلان ، مرجع سابق ص93

[71]- شخصيات ساهمت في تطوير مفاهيم النظرية السلوكية : جون واطسن 1878 – 1954، إدوار تولمان 1886-1959 ، كلارك هل Hull 1884- 1952، إدوارد ثورندايك 1874- 1949، إيفان بافلوف Pavlov : 1849 – 1936، جوزيف ولبي Wolpe 1915 ، برهس سكينرskinner 1904 ، جون دولارد Dollard 1900 - 1980 نيل ميلر Miller 1909 ألبرت باندورا Bandura 1925

السلوكية تمثلها نظرية الإشراط الكلاسيكي ونظرية الإشراط الإجرائي ونظرية التعلم الاجتماعي.

1- ***الإشراط الكلاسيكي***

يتم التركيز فيه على العلاقة بين المثيرات و الاستجابات. فعند اقتران ظهور المثير الطبيعي بالمثير المحايد يؤدي ظهور المثير المحايد إلى ظهور الاستجابة التي كان في الأصل يستجرّها المثير الطبيعي.

2- الإشراط الإجرائي

في هذا النوع من الإشراط يكون السلوك هو العنصر المحرك والنتائج المترتبة عنه تحدد مصيره من حيث إعادة تكراره أو تركه و التخلي عنه. و هكذا تتحوّل نتيجة السلوك و ثمرته إلى عنصر معزز في الاتجاهين السلبي أو الإيجابي. و يرى الباحث ***سكينر***[72]، الذي استثمر كثيرا في الإشراط الإجرائي و طوّر آليات عديدة تسمح بالاستفادة منه، أن سلوك الأفراد و الجماعات في معظمه يخضع إلى هذه الإجرائية و تحكمه النتائج التي تترتب عنــــه.

3- التعلم الاجتماعي

يتحقق عن طريق التقليد والمحاكاة مع توفر إمكانية ملاحظة النموذج أو القدوة. و قد استغل أصحاب هذا التوجه رصيد المدرسة السلوكية إلى حدود قصوى فاستفادوا من تقنيات الإشراط الكلاسيكي و الإشراط الإجرائي في تنظيم و ضبط العوامل الخارجية المحيطة بالفرد المستجيب، لكنهم في الوقت نفسه التفتوا إلى مساهمة علماء النفس المعرفيين فاستلهموا منهم ما سمح لهم برسم مسار العوامل الداخلية في علاقتها بالسلوك، خاصة العمليات العقلية منها نظرا لأن القناعة اتجهت نحو التأكيد بأن التعلم ما هو إلاّ ثمرة

72- Skinner ,B.F (1974) " About behaviorism "

للتفاعل المتبادل بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية، وبذلك استطاعوا بمساهمتهم تلك إخراج التوجه السلوكي من نظرته التقليدية وفتح الباب أمام إمكانية الاستفادة من توجهات أخرى. و من السلوكيين البارزين أن الذين أعطوا دفعا لنظرية التعلم الاجتماعي و ساهموا في تطويرها و توجيهها الوجهة العملية الباحث الأمريكي ***باندورا*** [73] الذي اعتبر أن التعلم بالملاحظة يخضع لأربع عمليات أساسية هي:

- عملية الانتباه.
- عملية الحفظ.
- إعادة توليد السلوك.
- الدافعية[74].

وتركز نظرية التعلم الاجتماعي على الفرد في احتكاكه المباشر بأفراد المجتمع حيث يتعلم بالملاحظة المباشرة طريقة السلوك في البيت وفي المدرسة و المجتمع.

أهداف الإرشاد و العلاج النفسي السلوكي

تتحدد الأهداف الإرشادية على ضوء المشكلات الخاصة بكل مسترشد. وعليه فالممارسة الإرشادية النمطية من منطلقات سلوكية صرفة لا معنى لها على أرض الواقع و تحدياته. حيث أن الهدف أصلا يُرسم بعد التشخيص للوضع و تحديد المشكلة في سياقها التاريخي و الاجتماعي الذي احتضنها و تطورت ضمنه، مع الأخذ بعين الاعتبار مدى إمكانية تحقيقه في الواقع القائم.

---

[73] -Bandura , A (1977) " Social learning theory " p.23
[74]-attentional processes, retention processes, motor reproduction processes, motivational processes

خصائص العلاج السلوكي

ظل العلماء السلوكيون يوجهون الأنظار إلى ضرورة استيعاب ما سلَموا بوجوده، وهو أن طريقة اكتساب السلوك المرضي هي نفسها طريقة اكتساب السلوك السوي. وهذا ما جعلهم يؤكدون باستمرار على الحاجة إلى تركيز الجهود حول السلوك ذاته وعدم الابتعاد كثيرا عن هذا المظهر الذي تقف وراءه عوامل قريبة منه وفي محيطه والتي يمكن الإحاطة بها وتنظيم و هيكلة حركتها، و بالتالي التحكم في الآثار التي تحدثها. لأن هذا الابتعاد عن مجال التركيز الأهم في نظرهم يتيه بالباحثين في مسالك تؤدي إلى الطرق المسدودة كالحديث عن نمط الشخصية أو الأبعاد النفسية أو الدوافع اللاشعورية.

و من الخصائص المميزة للإرشاد السلوكي:

1- التركيز على الأعراض المباشرة و المعلومة والانطلاق منها و عدم الاهتمام بموضوع الأسباب بالخوض في تخمينات افتراضية. فجهد المرشد السلوكي ينصب في تناول السلوك موضوع الإشكال ومحاولة تعديله أو تغييره في اتجاه تحسين نتيجة أو رفع مردود أو تخفيف ضغط أو رفع حاجز أكثر من انشغاله بالأسباب الكامنة وراءه و البحث عنها و محاولة إزالتها.

2- اعتبار الاضطراب مظهرا سلوكيا مكتسبا عن طريق التعلم و لا يختلف فيه عن أي سلوك آخر.

3- إمكانية توظيف المرشد النفسي لقواعد التعلم في توجيه سلوك العميل لمساعدته على تعديل سلوكه غير المتوافق و الحد من درجة سوء التكيف عنده.

4- وضع أهداف علاجية مناسبة و واضحة مع تحديد دقيق للمسلك الموصل إليها. فالأخصائي النفسي السلوكي لا يسعى لإعادة تنظيم أو

صياغة شخصية العميل و يهدف، كما يوضح ***يوسف بلان***، إلى التخلص من المشكلات المحددة التي تتدخل أو تؤثر سلبا على أدائه [75].

5- عدم الانطلاق في العملية التشخيصية من فرضية مسبقة يفسر بها المشكلة القائمة. ويترتب عن ذلك بصورة طبيعية تنوَع في التشخيص يقدم للأخصائي بدائل كثيرة يمكنه أن يختار منها ما يحقق الغرض بصورة أفضــل.

6- تركيز الاهتمام على الحقائق الملموسة، وعدم الالتفات كثيرا إلى الخبرات الماضية. فموضوع الأخصائي النفسي هو السلوك الماثل أمامه والبيئـة التي تحتضنه و الظروف التي يظهر خلالها. فلا ينبغي البحث عـن الحلول بعيدا عن المشهد القائم الآن.

7- تقويم الوضع عند الانطلاقة حتى تتضح معالم الصورة التي يريد المرشـد أن ينتهـي إليهـا[76]. بهـذه الكيفيـة يستطيـع المرشـد اختيار المسلك والناحيةالتي سوف يشملها التركيز والاهتمام، وكذلك الوسائل التي يستعين بها خلال المراحل المختلفة من العملية الإرشادية.

مراحل أساسية في الإرشاد السلوكي

و تمر العملية الإرشادية من منطلق السلوكيين بأربع مراحل أساسية هــي:

1- *مرحلة تقويم سلوك المسترشد*

يهتم المرشد النفسي في هذه المرحلة بوصف السلوك المشكل وصفا مستوفي الجوانب مـع الالتفات إلى كل مـا يقترن به مـن أنشطة و أفكار ومشاعر لدى المسترشد. خلال عملية مسح الواقع السلوكي عند المسترشد يحاول أن يتعـرف على الأوجـه مـن السلوك التي يمكنـه المحافظة عليها

[75]- يوسف بلان ، المرجع السابق ، ص113
[76]- الشناوي 1998 نقله يوسف بلان ، المرجع السايق ، ص 114

واستغلالها كمكاسب يضيف عليها، و كذلك الأوجه المعرقلة منه و التي لا ينفع الإبقاء عليها.

سبعة أبعاد من السلوك ينبغي، حسب ***كانفر*** و ***ساسلو***، أن تشملها عملية التقويم المسحية و جمع المعطيات الكافية حولها و تتمثل في : 1- تحليل السلوكيات الخاصة بالمشكلة،2- تحديد المواقف التي يحدث فيها السلوك المشكل، 3- تحليل الدوافع، 4- تحليل التاريخ التكويني للفرد، 5- تحليل عملية ضبط النفس، 6- تحليل العلاقات الاجتماعية، 7- تحليل البيئة الاجتماعية الثقافية و الطبيعية[77].

2- مرحلة صياغة الأهداف

بعد تقويم الواقع السلوكي للمسترشد وجمع المعلومات المساعدة يدخل المرشد بالتعاون مع المسترشد في مرحلة تحديد الأهداف و صياغتها. و يؤشر انخراط هذا المسترشد في تحقيق أهداف يتفق مع المرشد على أهميتها على استعداده لتحمل المسؤولية أو بالأحرى البدء في تحمَلها.

وحتى يكون الهدف سلوكيا بالمعنى الذي يريده السلوكيون اشترط ***كرمبولتز*** فيه ثلاثة معايير هي:

- توفر رغبة لدى المسترشد لتحقيقه.
- استعداد المرشد لمساعدة المسترشد على تحقيقه.
- إمكانية تقويم و تقدير الدرجة التي تحقق بها.

3- مرحلة تطبيق الأساليب الإرشادية المعتمدة

بعد استكمال عملية تحديد وصياغة الأهداف من قبل المرشد بالتوافق مع المسترشد يتم انتقاء و اعتماد أنسب الأساليب الإرشادية المساعدة في تحقيق التغير السلوكي المرغوب.

---

[77]- يوسف بلان، المرجع السابق ، ص 115

4- تقويم العملية الإرشادية

إن التقويم الذي يحتاج إليه المرشد ينبغي أن يمده بالعناصر المساعدة على توجيه الفعل الإرشادي الوجهة الأكثر إنتاجية و الأفضل في تحسين الأهداف المرسومة. وهذا يستوجب اعتماد عملية التقويم خلال كل مراحل العملية الإرشادية، و ألاَ ينتقل من مرحلة إلى مرحلة تليها إلاَ بعد أن يأخذ في الحسبان نتائج المرحلة السابقة و يوجَه على ضوئها و انطلاقا منها المرحلة اللاحقة. مع عدم الاكتفاء بتلك التقديرات التي تتم عادة في نهاية العملية الإرشادية. مثل هذا التقويم الشكلي والسطحي قد لا يتحسس المرشد بواسطته حضور بعض العناصر الدقيقة التي لا تعمل في غير اتجاه لأهداف العملية الإرشادية، و التي لا يمكن إدراكها إلاَ من خلال المتابعة الدقيقة و المسح الشامل. بالنسبة لإنهاء عملية الإرشاد فهي أيضا لا تعني قرار وقفها فحسب بل يشير إلى دخول في مرحلة متميزة من عملية الإرشاد يتم فيها اختبار ما تحقق إلى حد الآن على محك واقع المسترشد. و هي المرآة التي ستعكس لا شك صورتين لشخصية المسترشد، الصورة التي انطلقت منها العملية الإرشادية و الصورة التي انتهت إليها هذه العملية، على أن تظل الأهداف التي اقتنع بها المرشد بمشاركة المسترشد هي المعيار العملي الذي يستعين به لتحديد مستوى الإنجاز وما هي الحاجات التي لم تلامسها العملية الإرشادية أو تمَ إشباعها جزئيا فقط، وإلى أي حدَ أصبح المسترشد مؤهلا لاستغلال مكاسب العملية الإرشادية في تطوير حياة أكثر استقرارا و في مواجهة أنواع التحديات التي قد تواجهه حين يعود إلى نشاطه الاجتماعي الطبيعيومدى مصداقية إنهاء العملية الإرشادية، وهل توجد آلية مع المرشد تسمح له بمتابعة أحوال المسترشد حتى بعد عملية الإنهاء.

تقنيات الإرشاد السلوكي

لتحقيق الأهداف التي أعطاها السلوكيون أولوية ضمن تصورهم كان من الضروري التفكير في أساليب و تقنيات مناسبة. ومن أهم التقنيات التي لجأ إليها هؤلاء السلوكيين تجاوبا مع ظروف متباينة:

1- *التعزيز*

يصبح المثير بواسطة هذا التعزيز يتمتع بقوة تجعل السلوك الناجم عنه يتكرر أو يتوقف ظهوره و يختفي. فيكون في وسع الأخصائي النفسي أن يقوي من احتمال تكرار سلوك أو يضعف من احتمال حدوثه من خلال عمليتي التعزيز الايجابي و السلبي.

2- *الانطفاء*

بإهمال السلوك و تجاهله أو بوضع صعوبات و عقبات في طريق إصداره أو اعتماد تعزيز سلبي تحدث عملية الانطفاء. بهذه الطريقة يستطيع المرشد أن يدفع بكثير من السلوكيات غير المرغوبة إلى الاختفاء نظرا لأنها تقف في طريق تحقيق أهداف العملية الإرشادية. والقاعدة السلوكية أنه حتى يتخلص منها يجب ألاَ تلقى أي ترحيب منه، و أن يكون واضحا في تجاهلها وعدم الاهتمام بها وفي رفضها. وأن يلتمس كل وسيلة تساعده على إزالتها.

3- *عرض السلوك النموذج*

يتعلم المسترشد السلوك المساعد من خلال الملاحظة و المحاكاة و التقليد. فمن خلال عرض هذا النموذج الحي و السماح للمسترشد بمشاهدة هذه القدوة السلوكية، تقوى لديه الرغبة في محاكاتها و تبنَيها، نظرا للنتائج المحفزة التي حققتها تلك القدوة المعروضة.

4- *التعلم بالإصرار و التوكيد*

من آثاره أن يتمكن العميل من التعبير عن مشاعره في الظروف المحرجة فبواسطة العملية الإشراطية يتأكد تدريجيا هذا السلوك لدى العميـــل.

5- *الاسترخاء*

التحقق بالاسترخاء بهدف إزالة التوتر في البناء العضلي للجسم. وقد ظهرت فعالية هذا الأسلوب خاصة في التعامل مع حالات الاستثارة الشديدة والغضب و القلق الزائد و الخوف.

6- *التخلص التدريجي من الحساسية:*

يلجأ المرشد إلى هذا الأسلوب عندما يحتاج إلى تخليص المسترشد من بعض السلوكيات غير المتكيفة و المواقف غير المناسبة التي تعوَد عليها والتي تتسبب له في صعوبات ومشاكل و تتولد عنها حالات من الخوف أو القلق. فبعد التعرف على المثيرات التي تستثير الاستجابات الشاذة أو غير الناضجة و تدريجيا يتم القضاء على تلك الاستجابات.

7- *التشكيل*

حيث يقوم المرشد عن طريق عملية التعزيز بتشكيل السلوك المرغوب من أساسه إذا لم يكن موجودا أصلا، أو الانطلاق في تشكيلة من بعض المظاهر السلوكية الإيجابية الموجودة ومواصلة تعزيزها في الاتجاه الذي يبني السلوك المطلوب إرشاديا. فيقوم المرشد بتزويد المسترشد بسلوك نافع يدخل ضمن الأهداف الإرشادية كوسيلة لتحقيق التوافق أو تمكينه من شق الطريق بصورة طبيعية و الاستفادة من قدراته. وعملية التشكيل تستدعي أحيانا التعديل للسلوك الموجود أو الذي يظهر و أحيانا التعزيز من أجل التثبيت و أحيانا التعزيز في اتجاه المحو و الإزالة حتى تتم صياغة الموقف السلوكي في الصورة التي تهدف إليها العملية الإرشادية.

إيجابيات و سلبيات الإرشاد السلوكي

من إيجابيات الممارسة الإرشادية من المنطلق السلوكي:

1- أنها تنقل المسترشد إلى مستوى من الأداء السلوكي الذي يحقق بواسطته اندماجا إيجابيا و فعالا.

2- أن المسترشد في ظلها يستفيد أساليب و طرقا تساعده على التكيف مع الواقع على نحو عملي.

3- بما أن الأهداف السلوكية محددة بوضوح و شفافية فإن ما يتناسب معها من وأساليب و طرق عمل تكون هي بدورها واضحة و محددة بدقة.

4- دائما انطلاقا من وضوح الهدف المراد تحقيقه بالفعل الإرشادي يكون من السهل توفير التغذية الراجعة حول مدى تقدم العملية الإرشادية والتي يستفيد منها المرشد و المسترشد.

5- أنهاأثبتفعاليةفي الميدان حيث بواسطتها تم القضاء على مظاهر الشغب و حالات شرود الذهن و عدم التركيز في البيئات التربوية، و تحسين العلاقات بين الأفراد داخل الأطر الاجتماعية و المؤسسات، وامتصاص مشاعر الغضب و القلق و الخوف أو التخفيف منها، ومعالجة الانحرافات السلوكية بنسبة نجاح عالية خاصة حالات الإدمان الكحولي وتعاطي المخدرات.

6- بما أنها ناجعة و فعَالة، فإن الوصول إلى الأهداف من خلالها يستغرق وقتا أقصر وتكاليفه أقل مقارنة مع التوجهات الإرشادية الأخرى. فدور كل طرف واضح و ما يجب فعله في كل الظروف أيضا معلوم وهذا ربما يزيد المرشد و المسترشد ارتياحا و ثقة في الطريق.

و من المآخذ التي سُجلت على الإرشاد السلوكي:

1- أنه يتعامل مع المسترشد و كأنه وُلد اللحظة و أن ما يتميز به أو ما يعاني منه ليس له أصل أو جذور في تاريخيه. وهذا اختزال مخل للحقيقة الإنسانية التي تتفاعل فيها مجموعة من العوامل وعدد من الأبعاد.

2- بما أنه يسعى لتزويد المسترشد بطريقة الاستجابة الأمثل فيصبح إسهام هذا الأخير منحصرا في تطبيق هذه التقنيات و الأساليب التي تؤدي إلى هذا النوع من الاستجابات تطبيقا آليا دون إعمال كبير للفكر والتبصر، وهو ما يحاصر أمامه مجال الابتكار و يقلص من فرص المبادرة الذاتية التي يتعلم فيها الفرد إيجاد البدائل لوحده تجاوبا مع الواقع المتطور والمتجدد.

3- يتم فيه تركيز الجهود على علاج الأعراض دون محاولة البحث عن الأسباب التي تقف خلفها.

4- عدم الاهتمام بالعالم الداخلي الذي ينطوي عليه المسترشد والاكتفاء بالبحث و التنقيب في محيطه أو العالم الخارجي.

5- يتناول حالات الاضطراب و المشاكل التي يعاني منها المسترشد بسطحية كبيرة، و لا يسعى في عملية التشخيص للنزول إلى العمق المطلوب وهو بذلك يترك العوامل المؤثرة تواصل إحداث تأثيراتها السلبية دون تناولها أو تركيز البحث حولها، و التركيز بدلا من ذلك على عوامل ثانوية.

6- يلغي الدور الإيجابي للإنسان حين يعتبره خاضعا بالكامل لظروف البيئة التي يعيش فيها، مع إلغاء لدور التفكير و عدم الالتفات إلى الآثار الناجمة عن اتجاهاته و ميوله.

خلاصة

إن مهمة المرشد النفسي الذي ينطلق من القناعة السلوكية تتمثل في القيام بتحليل الاضطراب أو الخلل أو أوجه الضعف أو المعاناة لدى المسترشد إلى مظاهرها السلوكية. و بما أن هذه السلوكيات، كما يرى

السلوكيون، اكتسبها الفرد عن طريق التعلم، فهـي كذلك قابلـة للتغيير. من هنا تأتي محاولة المرشد للإحاطة بالعوامل التي تقف وراء تلك المظاهر والعمل على ضبطها و التحكم فيها من أجل وضع خطة لتعديل السلوك أو تهذيبه أو تغييره جزئيا أو كليا بما يحقق هدف العملية الإرشادية و بالتالي يخلص المسترشد من وضعه الذي لازمه.

الفصل الرابع عشر:

نظرية الارشاد العقلاني-الانفعالي

تمهيـد

تنطلق النظرية العقلانية - الانفعالية من فرضية مفادها أن التفكير هو الذي يقرر السلوك وأن المشكلات التي يجدها الفرد أصلها في الطريقة التي يفسَر بها الأحداث و المواقف من حوله. كما أن الاضطرابات الانفعالية والنفسية تحدث نتيجة تأثير مباشر لتفكير غير عقلاني و غير منطقي. والظروف المحيطة بالفرد والأحداث الجارية لا تكون مسؤولة عما يحدث له إلا جزئيا. و يكون لطريقة إدراك تلك الأحداث ومجابهة الظروف تأثير أكبر. كما أن مواجهةالأفكار السلبية و إعادة تنظيم الإدراك و التفكير، حتى يسود المنطق و العقلانية في حياة الفرد، عملية بالغة الخطورة و ذات أولوية بالنسبة لأصحاب النظرية العقلانية الانفعالية.

أهم أفكار النظرية

يعتبر *ألبرت إليس* Albert Ellis من العلاء البارزين في التوجه العقلاني الانفعالي[78]. أصبحت قناعته تميلإلى التأكيد بأن الأفكارغير المنطقية تعوق حياة الأفراد وتحول دون تمكّنهم من تحقيق أهدافهم، وتدفع بهم إلى حالات من الاضطراب النفسي و سوء التكيف. لهذا السبب ظل يحرص على تعليم الأفراد الذين يطلبون مساعدته كيفية تغيير أفكارهم و تحريرها من الأوجه

[78]- إليس واحد من العاملين النشطين في حقل الإرشاد والعلاج النفسي وله أكثر من 500 مقال و مجوعة من الأشرطة والأفلام المسجلة وحوالي 47 كتابا . ولد عام 1913 في مدينة بتسبرغ في ولاية بنسلفانيا. وتضمن كتابه "السبب والانفعال في العلاج النفسي" الذي نشره في1962 كثيرا من عناصر النظرية العقلانية الانفعالية.

غير المنطقية. وحسب تقديراته للنتائج فإن حوالي90 % من الذين تعامل معهم بهذه الطريقة أظهروا تحسنا خلال عشرين جلسة[79].

و من أبرز القناعات التي بُني عليها الإرشاد العقلاني الانفعالي:

1- إن سعادة الفرد و فعالية إيجابيته هي ثمرة مباشرة لممارسته التفكير المنطقي و التصرف في حياته بطريقة عقلانية، علما بأن التفكير بصورة غير منطقية يتعوَد عليه الفرد ويكتسبه في مراحل العمر الأولى من محيطه الأسري و الاجتماعي الذي يحتضنه. بعبارة أخرى نتوقع من البيئة التي تسود فيها اللاعقلانية في التعامل بين أفرادها أن تنقل اللاعقلانية كطريقة للتفكير للذين تتابع تنشئتهم و تقوم بالإشراف على تربيتهم.

2- يتعذر فصل التفكير عن الانفعال والعاطفة. فالانفعالات و العواطف يتسبب فيها التفكير و يمكن ضبطها بواسطته[80]. والعلاقة بينها في واقع الأفراد تفاعلية حيث أن الفرد حين يفكر غالبا ما ينفعل. و الثابت من جهة أخرى كذلك أن الانفعال يؤدي إلى التفكير.

3- يقف التفكير اللاعقلاني وراء كثير من الاضطرابات العاطفية الانفعالية.

4- ليست الأحداث الخارجية هي المسؤولة عن اضطراباتنا النفسية، وطريقة تفكيرنا تجاهها هي المسؤولة.

5- تدعو الحاجة للتصدي للأفكار غير المنطقية والانفعالات السلبية التأي يحملها الفرد. يتم ذلك بإعادة تنظيم الإدراك و طريقة التفكير لديه بهدف أن يسود حياته المنطق و لا يتحرر من الخضوع السلبي لانفعالاته.

79- سعيد حسني العزة و جودت عزت عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص 138
80- سعيد حسني العزة و جودت عزت عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص 138

طبيعة تقدير الذات مصدر رئيسي يقترن باضطرابات الفرد العاطفية. وضرورة تمكن الفرد من التمييز بين تقييم سلوكه وتقييم ذاته ويتعلم أن تقبل الذات بمحاسنها و عيوبها[81].

عرض لبعض الأفكار اللاعقلانية

حاول *إليس* أن يتوقف عند الأفكار غير المنطقية في المجتمع الغربي والتي، في نظره، تتسبب بصورة مباشرة أو غير مباشرة في تفكك الذات الإنسانية وتصدَعها، وفي انتشار حالات القلق و الاضطراب النفسي. وفيما يلي عرض سريع لهذه الأفكار مع إظهار بإيجاز الوجه غير المنطقي فيها و ما يمكن أن يكون بديلا مناسبا لها:

1- " يجب أن يكون الشخص محبوبا ومقبولا من جميع الأفراد "

ويتعلق الأمر هنا بهدف غير قابل للتحقق في واقع الناس. فلن يتمكن الفرد من التمسك بهذه القناعة والالتزام بها في الواقع. إذ أن إرضاء الناس غاية لا تُدرك.

و لا شك أن رسوخ هذه الفكرة يسبب لصاحبها قلقا وخوفا و حالة من عدم الأمن و عدم الاستقرار. و الحل المتوازن يستدعي تهذيبها و إعادة صياغتها بواقعية أكبر تسمح للفرد أن ينطلق في إنجازاته موسعا مجال التعامل مع الآخرين دون هذه القيود المكبلة. فالمنطق يدعوه، على حد تعبير يوسف بلال[82]، ألا يضحي بكل اهتماماته من أجل هذا الهدف.

---

[81]- سعيد حسني العزة و جودت عزت عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص 139
[82]- يوسف بلال ، المرجع السابق ، ص207

2- " إن تصرفات بعض الناس خاطئة أو شريرة أو مجرمة ويستحقون عليها اللوم والتوبيخ و العقاب الشديد. "

إنتعميم الموقف على هذا النحو تنجر عنه نتائج مخيبة لآمال الإنسان خاصة وأن هذا الأخير معرض في حياته للوقوع في الأخطاء و الزلات. والعقابأو التعنيف لا يؤدي بالضرورة إلى تحسين السلوك، بل قد يقود إلى انحراف أكبر أو إلى سلوك أسوأ، مع أن إمكانية تحسين السلوك عن طريق الإقناع تظل قائمة.

والإنسانالعاقل يلوم نفسه أولا، ولا يحرص كثيرا على لوم الآخرين. وإذا لامه الآخرون أو عاتبوه يحاول أن يصحح أقواله وأفعاله الخاطئة. ولا بأس إذا اقتنع فعلا بأنهم هم المخطئون - علما بأنه لا يوجد معيار مطلق للصواب و الخطأ - و من أجل رعاية العلاقة معهم و المحافظة عليها أن يلجأ بالطريقة الأنسب و بالأسلوب اللين إلى توعيتهم بأوجه الخطأ ومساعدتهم على تصحيحه و تجاوز أثره.

3- " إن لمن المصيبة أن تأتي الأمور على غير ما يريده الفرد له "

انطلاقالفرد من هذا التصور من شأنه أن يحاصر إمكاناته الاندماجية داخل المجتمع. و الحياة في طولها و عرضها لا تخضع لهذه الفكرة غير المنطقية. إذ تواجه الإنسانفيها التجارب الحلوة و التجارب المرة كما يعايش فيها أوقات السعادة و التوفيق و أوقاتا عصيبة و محبطة. و أن ما يصبو إليه وما يتمناه لا تتحقق منه في الغالب إلا نسبة متواضعة. فمن غير المعقول أن يظل ينتظر النتائج المرغوبة بكيفية سلبية. بل من الضروري أن يعمل على تحسين المواقف و الظروف وأن يكون على استعداد لتقبلها إذا لم يكن

تحسينها ممكنا. هذا في بعض الأحيان يمثل بين الخيارات الممكنة أفضلها خاصة من حيث أن في وسع الإنسان تحمَله. و نجد العاقل يتجاوب مع الحياة بمواقف أكثر واقعية و لا يستجيب بالحسرة الدائمة و الحزن المستمر لما يصيبه منها لأنه يدرك أن المصلحة كل المصلحة في استيعاب ما خلفته التجربة السلبية و امتصاص آثار الأزمة وليس في الاستسلام لها. ولعل من الاحتياطات التي تساعده في تحقيق ذلك:

– عدم انتظار بطريقة سلبية حدوث انفراج أو ظهور الحل الذي يعلم جيدا أنه لن يأتي عادة إلاَ كثمرة طبيعية لمواجهة الواقع والتعامل مع حقائقه.

– إن طغيان مظاهر الحزن والشعور بالهم على حياته هو في عمق آثاره استهلاك للذات و إضعاف للعزيمة و طريق يؤدي إلى يأس قاتل، كثيرا ما دفع بالناس إلى مواقف انهزامية نجمت عنها حالة انهيار كامل.

– تنمية الاستعداد لتقبل الصور من الواقع والتعايش معها و التكيف مع متطلباتها إذا تعذر تغييرها أو استعصت معالجتها. و الدخول معها بعناد في محاولة التغيير تبديد للطاقة والجهد الذي يمكن أن يسخره إيجابيا لتحقيق أهداف و إدراك تطلعات.

4- " منشأ شقاوة الإنسان و تعاسته ظروف خارجية لا سلطان له عليها و لا يمكنه التحكم فيها "

مثل هذه الأفكار تشجع صاحبها على عدم تقويم نفسه أو مراجعة ذاته على اعتبار أن كل ما حصل ويحصل له، في تقديره، مصدره قوى خارجية لا سلطان له عليها. كما تدعوه هذه الأفكار صراحة إلى الاستسلام للواقع، إذ لا يملك القيام بشيء لإيقاف ما يحدث له. فهو بذلك يلغي إرادته و يترك مصيره معلقا بين الهواجس و المخاوف و لا شيء يتغير من تلقاء نفسه.

والحقيقة أن المآسي و ما يصيب الإنسان من ضنك العيش و كل الأحداث الخارجية لا يعظُم شأنُها إلا حين يعظَمه الفرد نفسه بقراءته الخاصة لها و بأنواع ردود الأفعال التي يسجلهاتجاهها. بالمنطق يدرك العاقل أن كل حدث لـه سياقـه، و أن مـا يخلَفـه مـن آثار فـي مقدوره استيعابه أو التخفيف منه كاختيار مصيري يسمح له بمواصلة مشروع حياته.

من هنا كان الموقف الأكثر توازنا أن يعي الفرد بأن التعاسة التي يجدها و الشقاوة التي يشعر بها إنما فرضتها قناعته و موقفه تجاه العوامل الخارجية و الظروف المحيطة ليس إلاَ، و هو يملك أن يراجع تلك القناعة.

5- "مـن السهـل تجنب مصاعب الحيـاة و مسؤولياتهـا بـدلا مـن مواجهتهـا "

هذا التوجه غير منطقي وغير واقعي إذ لا يمكن أن نبني حياة بأكملها على أساس التجنب وعدم المواجهـة. هـذه الحياة لا تسير وفـق إرادة فـرد أو مجموعـة أفـراد، كما أن اعتمـاد تجنب المصاعب والمهمات كمنهـج لا يكون أمرا سهلا، دون الحديث عن آثاره التي قد تتجاوز الآثار التي تظهر طبيعيا حين يواجه الصعاب و يقوم بتلك المهمات. و يدرك العاقل بسهولة أن حـل المشكـلات و تحمَـل المسؤوليات هي جزء من حياة البشر المستقرة والمتوازنة. بل عن طريق التصدي و المواجهة لما يعترض حياة الناس من مشكلات تتأكد حالة الاستقرار و التوازن، و اعتماد أسلوب التجنب على العكس من ذلك يساهم في إضعاف الفرد ويسمح بتصدع البناء الاجتماعي.

6- " ضـرورة اعتمـاد الفرد على أفـراد آخريـن أكثـر خبـرة منه حتى يساعدوه على تحقيق أهدافه بنجاح "

إن مثل هذه القناعة تلغي وجود الفرد المتميز من الأساس كما تدوس عمليا مشروع تحقيق الذات الذي يؤمن به الفرد فضلا عن أنها تسلبه حريته واستقلاليته. و إن حاجة الإنسان إلى الآخرين تؤكدها اجتماعيته الفطرية من حيث أنه لا يستغني عنهم و يلتمس منهم المساعدة عند الضرورة. و يمكن استغلالها في تطوير كفاءته الذاتية ومبادرته الحرة. و بالعكس لا يستفيد من بقاءه تابعا و خاضعا بالمطلق إلى الآخرين إذ يكون وجوده عبارة عن امتداد لوجود الآخرين.

7- " على الفرد أن يكون فعالا و منجزا بدرجة عالية من الكفاية والمنافسة حتى تكون له قيمة "

فكرة غير قابلة للتجسيد في أرض الواقع مستحيلة لسبب بسيط هو أن الإنسان إذا حقق مرة أو بعض المرات ما يمكن أن نعتبره كمالا بشريا فإنه مع ذلك لا يمكن أن يصل باستمرار إلى هذه الدرجة من الكمال . ثم إن قيمة الإنسان هي في كونه يساهم باستمرار وتتحسن مساهمته و تتطور نتيجة للخبرة و التجربة و ألا يكون سلبيا و عبئا على الآخرين. هذا التحدي يفوق إمكانات الفرد الواقعية و التشبث بهذه القناعة ينعكس سلبا على حياته فيجعله يشعر بالدونية و النقص إذا ما قارن نفسه مع الآخرين. و قد يفقد ثقته بنفسه ويطغى عليه الخوف من المبادرة والتردد حيال الدخول في أي تجربة جديدة حتى لا يعاين حالة الفشل التي يتوقعها دون مبررات منطقية. و الموقف المعتدل في الوضع الطبيعي أن يستفرغ الإنسان العاقل كل الجهد من أجل تحقيق أقصى ما يستطيع الوصول إليه و إدراكه بحسب ما لديه من قدرات و وسائل. و أن ينظم نشاط حياته ضمن هذا المستوى من الأهداف و أن يكون طموحه في هذه الحدود حتى يجد لحياته معنى ويحدد لنفسه مجالا للمشاركة

والإسهام يستطيع التطلع إليه ومتابعته ميدانيا. فليس المتوقع من الفرد معرفة كل شيء وفعل كل شيء كما أنه يظل محافظا على إنسانيته حتى حين يخفق أو يفشل في إنجازاته.

8- "إن خبرات و أحداث الماضي محددات أساسية لسلوكنا الحاضر و تأثير الماضي لا يمكن محوه أو استبعاده "

إن حياة الفرد الماضية لها حضور في واقعه الحالي. بل الحاضر هو في جوهره ثمرة لما حدث في تاريخه الماضي. لكن الكائن البشري تقلَب عبر تاريخه الماضي من حال إلى حال ضمن عمليات النمو و التطور حتى وصل إلى ما هو عليه الآن. فلا يبقى الفرد سجين ماضيه رغم أنه يحتاج إلى الاستفادة من كل تجاربه السابقة.

إن القراءة المتوازنة للماضي و أحداثه تنطلق من الاعتراف بوجود تأثير مباشر على حياتنا الحاضرة لتلك الأحداث الماضية و محاولة إبراز أهمية التأمل فيها و تقدير إمكانية الاستفادة منها و حدود هذه الاستفادة. من جهة أخرى يظل في مقدورنا التحرر من آثار الماضي السلبية إذا رغبنا في ذلك و أخذنا بالأسباب المناسبة لإيجاد بدائل أفضل.

9- "ينبغي أن ينزعج الفرد ويحزن لما يصيب الناس من مشكلات واضطرابات "

لا شك أن موقع الناس من الفرد يختلف من حالة إلى حالة و الدخول في حالة حزن من جراء ما يصيب الناس بصورة عامة هو موقف مثالي لا يمكن تحقيقه في الواقع لأن ما يصيبهم من مشكلات وصعوبات و مآسي لا

يعرف توقفا على مدار الأيام و الشهور و السنين. و إخضاع مواقف الحياة لمثل هذا التصور من شأنه أن يعطل مصالح الأفراد و الجماعات. رغم أن الأمر لا يعدو أن يكون مندرجا ضمن الاستجابات الطبيعية لمتطلبات العيش داخل الجماعة حيث ينتظر من الفرد داخلها أن يقدم ما في وسعه تقديمه للمحافظة على بقاءها قوية و متماسكة. و هذه العبارة تتحدث عن استعداد الفرد للانزعاج وعدم الارتياح من أوضاع يتألم فيها غيره أو يصيبهم أذى، لكن من ناحية أخرى فإن التفاوت في الموقف و في رد الفعل و في نوعية الاستجابة تحدده طبيعة ما يصيب الآخرين. فلا يولَد بالضرورة ما يحدث للآخرين استجابة واحدة، كما أن مستوى الانزعاج قد يختلف. و المطلوب في الظروف الطبيعية هو تقدير الفرد بكل موضوعية ما يمكن فعله حسب إمكاناته و ما يتوفر عليه من أجل تخليص الآخرين من مشاكلهم أو مما أصابهم. و ما هو في مقدوره إنسانيا أن يقوم به هو تقديم المساعدة التي يطيقها سواء كانت مادية أو معنوية مع عدم إغفال بأن الحياة يجب أن تستمر مهما كانت الظروف و طبيعة معاناة الناس فيها، إضافة إلى أن سلوك الفرد إزاء ما يحدث للآخرين يخضع كذلك لأولويات و ضوابط و أخلاقيات لا بد من مراعاتها.

10- " كل مشكلة لها مثالي و صحيح لا بد من إيجاده و إلا فالنتيجة تكون مفجعة "

إن المشاكل التي تواجه الإنسان ليست من نوع واحد، لذلك قد يوفق في إيجاد الحل لبعضها و لا يجد حلا لبعضها الآخر. و لا يهمَ إن كان نظريا يوجد لكل مشكلة حل. فهذا بالنسبة إليه لا يقدم و لا يؤخر.

إن هذه الفكرة تطرح عدة صعوبات عملية على من يتبناها:

– لا يوجد لكل مشكلة حل واحد صحيح و كامل و وحيد. بل قد لا توجد بالنسبة لبعض المشكلات سوى حلول جزئية ممكنة، كما قد يوجد أكثر من حل مناسب للمشكلة الواحدة أو حل مشترك بين أكثر من مشكلة أو قد يتعذر إيجاد حل لبعض المشكلات.

– هذه القناعة تتحوَل إلى مصدر قلق و خوف. و يظهر ذلك واضحا حين يعجز الفرد عن إيجاد الحل المنشود فيضطر إلى الاستمرار في البحث عنه و قد لا يوجد في حقيقة الأمر سوى كفكرة راسخة في ذهنه.

– قد يحرم الفرد نفسه من الاستفادة من الحلول النسبية التي يتوصل إليها، كما يفني فترات طويلة من عمره في محاولات يائسة لتحقيق أهداف مثالية يغلب عليها الطابع الخيالي.

أما الموقف الأكثر اعتدالا فيدعو الإنسان العاقل حين تواجهه مشكلة ما للبحث في الحلول الممكنة لها، و الأخذ بأفضلها في حالة تنوعها مع التحقق بالقناعة التامة التي يصاحبها التسليم بأن الحلول الكاملة واقعيا غير موجـــودة.

11-" وجود أشياء خطرة و مخيفة متوقعة هي التي تجعل الإنسان منشغل الفكر و دائم الاستعداد لمواجهتها "

إنها طريقة تفكير تضع صاحبها في سجن من صنع خياله كما أنها تقوم بتحريك مصادر جديدة لتوليد الخوف و القلق. وكل ذلك له انعكاسات سلبية في حياته من أهمها:

– إنها تحول دون إجراء التقويم الموضوعي لما يحدث في الواقع القائم و لما يمكن أن يحدث في المستقبل كتطور ينبغي فعلا الاستعداد له.

– إن حالة الاضطراب و الخوف و الحذر و التهجس التي تميز حياة هذا الفرد قد تساهم في وقوع ما ظلَ يخاف من وقوعه أو في حصول أكثر

مما توقع. فالذي يخاف من الفشل بشكل مبالغ فيه رغم ما يملك من إمكانات لتحقيق النجاح يفشل رغم قيام أسباب النجاح، لأن الخوف الذي لازمه حال بينه و بين استغلاله ما يملك من قدرات.

– إن اعتماد التفكير غير المنطقي يُرهق صاحبه، و لا يغيَر شيئا مما حدث أو سوف يحدث.

12- " تجنب الصعوبات و المسؤوليات يكون أسهل من مواجهتها "

يعتبر هذا الموقف غير منطقي للأسباب التالية:

– إن حياة الإنسان المبنية بالكامل على تجنب الصعوبة و على رفض المسؤولية بالمطلق هو ضرب من الخيال. كما أن حياة بهذا التصور فاقدة لكل معنى هي في الواقع تسير في اتجاه أهداف غامضة. مما يعني أن اعتماد خيار تحاشي الصعوبات و المسؤوليات في كل الأوقات أمر غير ممكن.

– التجنب ليس أفضل من المواجهة و تحمّل المسؤولية من حيث الثمن و النتائج التي يحققها. ثم إن مثل هذه النتائج غالبا ما تتعلق بقضايا الفرد المصيرية. فإذا اختار التفادي و الابتعاد عن الأخذ بالأسباب التي تجلبها فقد تنجم عن ذلك آثار مدمرة للفرص الواعدة بالنسبة لمستقبله.

– يكاد وجه الصعوبة لا يختفي من مظاهر حياة الإنسان في طولها وعرضها. فإذا حاول الإنسان تجنب الصعوبة لذات تجنبها فعليه أن يتوقف عن كل نشاط.

– إذا لم يتعلم مواجهة الصعوبات فسوف يتأكد عجزه عن التكيف مع أبسط متطلبات الحياة و خاصة في مواجهة صعوبات أكبر، و سيصبح مضطرا للقبول بالتبعية المذلة للآخرين.

إن المنطق السليم يدعوه إلى مواجهة الحياة بكل اقتدار وبكل مسؤولية وتحمّل كل التبعات التي تفرضها عليه و التي لا يملك خيارا أفضل من التعامل معها. علما بأن قبول تحمل المسؤولية و رفضه يأتي بعد الموازنة بين إمكاناته التي يتوفر عليها وكذلك مصالحه التي يمكن أن يحققها من أحد الاختياريـن.

كيف تنظر النظرية إلى الاضطراب النفسي ؟

يتحدث *إليس* في تحليل الاضطراب عن:

1- أحداث الحياة النشطة والتفعيلية[83] والتي تشمل في الأحداث المؤثرة في حياة الفرد (مثل وقوع حادث سيارة بآثار مؤلمة، تسبب موت أحد أفراد العائلة المتميزين، حدوث زلزال مدمر فقد فيه بيته وأسرته... الخ).

2- النسق الاعتقادي[84] و التصوري الذي يقرأ بواسطته الأحداث المؤثرة و يحتضن التفسيرات غير المنطقية للأحداث.

3- ردود الأفعال السلوكية ومختلف مظاهر الاضطراب الانفعالي[85] التي يسجلها الفرد إزاء ما يحدث مثل الاستجابة بالتردد والخوف أو القلق أو الحـزن.

لا يعتبر *إليس* الحدث الذي يسبق في الظهور حالة الاضطراب سببا مباشرا و رئيسيا لهذه الحالة. هناك نسق تفكير يحرك الفرد سلوكيا و موقفيا. و طبيعة النسق، عقلانيا و منطقيا كان أو غير عقلاني وغير منطقي، هي التي تحدد نوع التجاوب الانفعالي و السلوكي[86]. و المرشد الذي يتبنى الطريقة العقلانية الانفعالية يركز اهتمامه على نوع الأفكار التي يحملها

---

[83]- Activating events
[84]- Belief system
[85]- Emotional behavioral consequence
[86]- Ellis , A (1974) , Ellis, A(1962)

العميل أكثر من انشغاله بردود الأفعال نفسها أو حتى على الأحداث التي في الظاهر كانت العامل المحرك للموقف.

عملية الإرشاد النفسي

الإرشاد النفسي حسب ***إليس*** عملية معالجة اللامعقول بالمعقول من خلال الخطوات التالية:

1- الوقوف على الأفكار غير المنطقية التي تسبب مشكلة الاضطراب أو الخلل لدى العميل.

2- الاستعانة بأساليب تنمية ملكة التفكير مثل المناقشة الفلسفية وممارسة النقد الموضوعي.

و المرشد، في ظل النظرية الإرشادية العقلانية الانفعالية، يمارس مع المسترشد نوعا من التعليم الإيجابي و النشط. يحاول بواسطته نقل العميل من تصور غير موضوعي للأحداث إلى تصور عقلاني و منطقي مع ربط العلاقة بين معاناته و ما يحمله من تفكير غير صحيح. و يستطيع أن يحقق كثيرا مما يصبو إليه في هذا الاتجاه من خلال:

1- توضيح العلاقة بين ما يحصل للعميل و نوع الأفكار التي يحملها.

2- توعيته بكيفية مراجعة أفكاره و إعادة النظر في محتواها.

3- اللجوء عند الضرورة إلى التشجيع المباشر و محاولة الإقناع خاصة إذا ما لاحظ رفض العميل الدخول في أنشطته لأسباب غير موضوعية.

4- أن تكون عملية الإنكار على العميل ما ينبغي إنكاره مما هو غير منطقي و غير مساعد في عملية تكيفه صريحة و واضحة.

أهداف النظرية الإرشادية

الهدف الرئيسي من الإرشاد العقلاني الانفعالي هو العمل على تعديل التفكير غير العقلاني الذي يتسبب في مواقف الإنسان السلوكية و الانفعالية غير الصحيحة . انتقال في طريقة التفكير من المتوقع أن ينجم عنه:

1- توضيح للعميل ابتعاده عن المنطق الصحيح في تناول الأشياء والقضايا و ما ترتب عن ذلك من معاناة و آثار سلبية.

2- تعليم الفرد طرق التفكير المنطقية.

3- تخفيف من اضطرابات العميل النفسية و الانفعالية.

4- اكتساب مهارات لمواجهة فعالة لحالات الاضطراب النفسي.

5- مساعدة العميل علىالتخلص من الأفكار غير المنطقية التي تعرقل مسيرته و في الوقت نفسه مساعدته على بلورة أفكار منطقية بديلة[87].

و توجد أهداف أخرى للإرشاد العقلاني الانفعالي يمكن إيجازها في:

1- إمكانية تكوين اهتمام ذاتي مستنير بحقوق الآخرين.

2- تنمية القدرة على التوجيه الذاتي و تقرير المصير.

3- تنمية استقلالية الفرد و شعوره بالمسؤولية والاستعداد لتحملها.

4- تطوير لديه القدرة على التجاوب المرن مع المستجدات و ما يحصل من تطور و تغيير بعقلية منفتحة و نظرة شاملة.

أساليب و تقنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي

يستخدم المرشد النفسي في الإرشاد العقلاني الانفعالي مجموعة من الأساليب المعرفية و الانفعالية و السلوكية.

1- الأساليب المعرفية

[87]- باترسون (1992) "، المرجع السابق .

هذه الأساليب تهدف إلى تحقيق التغيير الفكري المطلوب بما يسمح للعميل بتصحيح أخطاء في الفهم و التقدير و بمراجعة طريقة التفكير التي تسببت له في الخلل الشخصي وحالة الاضطراب، على اعتبار، كما أسلفنا، أن المواقف التي يسجلها هذا الفرد ليست نتيجة الأحداث النشطة التي سبقتها كما هو الاعتقاد السائد و إنما هي، في تقدير ***إليس***، نتيجة وجود نظام تفكير يدفع بالفرد إلى مواقف يستند فيها إلى أفكار غير منطقية. و في ظل اعتماد الأساليب المعرفية يضطر المرشد أحيانا لتعليم المسترشد بعض المفاهيم و توضيح بعض الأفكار.

2- *الأساليب الانفعالية*

يلجأ إليها المرشد عادة عندما يريد إحداث تأثيرات بعينها على مستوى الأحاسيس و المشاعر و العواطف بصورة عامة. فهي تخاطب العقل من طريق القلب المستوعب و المستهلك و المصرَف لكل هذه الانفعالات. فتقبَل المرشد للعميل بصورة غير مشروطة يقوَي ثقة العميل في المرشد و يضمن التعاون معه. و إذا كان الأسلوب في حد ذاته يتحاور مع العقل فإن البعد الذي ينشط فيه هو البعد العاطفي الانفعالي كما أن قرار العميل الذي يترجمه موقفه اللاحق يتحدد على مستوى العقل. كذلك إعطاؤه فرصة لتقمص أدوار شخصية معينة بهدف معالجة التصورات الخاطئة التي يحملها أو القناعات غير الواقعية التي يتحرك بموجبها أو إتاحة الفرصة له كي يشاهد نموذجا ناجحا أو يتابع موفقا لشخصية متوازنة تخضع في تصرفاتها و مختلف مواقفها للمنطق السليم.

3- *الأساليب السلوكية*

إن تغيير المنظومة الفكرية وحده لا يكفي إذا لم يترجم ذلك التغيير بتغيير على مستوى السلوك و المواقف. و ما أكثر الناس الذين يحملون قناعات فكرية متوازنة لكنهم لأسباب موضوعية أو غير واقعية لا يعيشون مضمونها سلوكيا و في عالم الأفعال وردود الأفعال. من هنا كان لا بد على المرشد أن يوجه عنايته الخاصة إلى هذه الناحية الخطيرة، و الدفع بالمسترشد إلى تجسيد القناعة الفكرية الناضجة عمليا. و هو الطريق الأسهل والأسلم لتثبيتها و إدماجها ضمن منظومته الفكرية. فحين يدرك المسترشد على المستوى العقلي المحض عدم وجود ما يبرر خوفه من ظاهرة معينة (صوت الرعد، لمعان البرق، اعتداء مرتقب، ...) و مع ذلك لا يتصرف بموجب تلك القناعة فإن التغيير الذي مس الأفكار يظل دون تأثير و مع الوقت تضعف القناعة، و في خضم الصراع اليومي مع تحديات الحياة يتخلى عنها. و ليس بالغريب على العنصر البشري أن يتخلى عن مشاريع واعدة و أفكار صالحة بسبب أنه لم يحاول أن ينزل بذلك كله إلى عالم الأفعال الذي يساهم بصورة أقوى في صياغة الحياة الاجتماعية عامة.

" إليس " و الشخصية الإنسانية

حاول ***إليس*** رسم معالم الشخصية الإنسانية بالوقوف على جوهرها من خلال محتوى بعض أبعادها و التي عبر عنها بالرموز **A.B.C** يشير كل رمز منها إلى جانب أو أكثر من جوانب الشخصية الإنسانية. حيث أن الحرف **A** يرمز إلى الحادث أو الخبرة أو النشاط ، و بالحرف **B** يتناول أفكار الفرد ومعتقداته، و بالحرف **C** يقصد النتيجة الانفعالية[88].

[88]- A: activating event; B: belief system; C : emotional behavioural consequence.

إن الأحداث و الوافد من الخبرات (A) فـي نظر ***إليس*** هـي التي في الظاهر تسبب الانفعالات **(C)**. لكن عند التأمل ندرك بسهولة أن بين تلك الأحداث و الآثار التي تخلفها ظاهريا توجد أفكار و معتقدات رمز إليها ***إليس*** بـ **(B)**. و هي في نظره المسؤولة عن الانفعالات **(C)**. بلغة ***إليس*** فإن **B** هي السبب في **C** و ليس **A**[89].

مهمة المرشد الأساسية

يستطيع الإنسان، عن طريق تعلم التفكير المنطقي، أن يتجنب الكثير من الصعوبات و العديد من المشاكل التي تنغص عليه حياته، كما يستطيع أن يمتص مظاهر القلق والخوف ويعالج حالات الاضطراب التي تنتابه في خضم مواجهة التحديات التي تواجهه على أكثر من صعيد. و بما أن جوهر الإشكال يكمن في الأفكار اللاعقلانية التي يحملها المسترشد فإن مهمة المرشد هي العمل على تخليصه منها ومن القناعات و الاتجاهات التي تقف خلفها، و استبدالها بأخرى منطقية. أما المسترشد في ظل هذه العلاقة يجب أن يفهم بأن معاناته يصنعها بنفسه، و أن بإمكانه تجاوزها بمراجعة أفكاره وإعادة تنظيمها بكيفية أكثر عقلانية.

تقويم النظرية

ككل نظرية تسعى للإحاطة بالظاهرة الإنسانية لها إيجابيات و إسهامات تضاف إلى إسهامات النظريات الأخرى كما أن لها سلبيات و ها ثغرات من الصعب غض الطرف عنها.

89- سعيد حسني العزة و جودت عزت عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص 141

إيجابيات الإرشاد العقلاني الانفعالي

من أهم الأوجه الإيجابية في نظرية العلاج العقلي الانفعالي أنها تشجع الإنسان على أن يحقق ذاته و يقرر مصيره بصناعة الواقع الذي يروقه بكل إرادة من خلال إعمال الفكر و بلورة مواقفه المنطقية.

لقد انطلقت من أسمى ما يعرف به الكائن البشري و تناولت الشخصية الإنسانية من الجانب الأكثر تمييزا و الأكثر تكريما له ألا هو العقل. واعتبرت أن مواقف الإنسان تخضع لتفكيره و أن صحة و سلامة هذه المواقف تتوقف على مدى صحة و سلامة الأفكار التي تقف خلفها. و إن اختصار طريق المعالجة يتحقق بالتركيز على الأسباب الجوهرية، أي تصحيح الأفكار، بدلا من تبديد الجهود في تناول الأعراض التي غالبا ما تزيد قراءتنا لها غموضا و تشويها. و من إيجابيات هذه النظرية كذلك:

1- بما أن تفكير الإنسان هو الناحية المستهدفة بالأساس في النظرية العقلانية الانفعالية يصبح من السهل تنظيم إطار تلقيني تعليمي هادف يحقق المطلب الإرشادي.

2- واقعية طرح هذه النظرية في السير بالعميل نحو التكيف مع مختلف الأوضاع حتى تلك التي لا توفر له شروط الراحة. و بدلا من الانغلاق على الذات يتعلم كيف يواجه حقائق الواقع.

3- مساعدة العميل على فهم ذاته و إدراك العلاقة بين استجاباته الانفعالية السلبية و الطريقة التي يمارس بها عملية التفكير، و في الوقت نفسه التوصل معه إلى دحض كل الأفكار اللاعقلانية المسببة لحالة الاضطراب بمراجعتها بعد تسليط الضوء على أوجه الخلل فيها.

4- انشغال النظرية بحاضر العميل و خاصة الطريقة التي يدرك بها الأشياء الآن و تقويم مدى واقعيتها و منطقيتها. و لا تهتم كثيرا بتاريخ الفرد وخاصة ماضيه البعيد.

5- بما أن العملية الإرشادية تعالج التصور الفكري ذاته فمن المتوقع أن ينجم عنها تغيير جذري في حياة العميل كما أن ما يتحقق من نتائج إيجابية قد تبقى آثاره لفترة أطول.

6- تحقق الشخصية الإنسانية بالصورة الاندماجية و التكاملية لأبعادها و التفاعل المتناغم بين الأفكار و المشاعر و السلوك.

7- تسمح للمرشد باستخدام أساليب إرشادية علاجية عديدة. إذ يكفيه تحديد المنطلق بصورة واضحة وتوظيف بعد ذلك ما يراه مناسبا من أساليب سلوكية أو معرفية أو انفعالية. هذا التنوع في الأدوات و الوسائل من شأنه أن يوسع من مجال الاستيعاب ومن دائرة الأشخاص الذين بإمكانهم الاستفادة من الإرشاد العقلاني الانفعالي.

8- تركيز المرشد الجهود على العقل بهدف الانتقال به إلى حالة من الصحوة والوعي والإدراك يجعل العميل في مناعة من التأثر بالمواقف غير المنطقية و أكثر استقلالية في اتخاذ القرارات.

سلبيات الإرشاد العقلاني الانفعالي

توجد في نظرية ***إليس*** بعض الثغرات و النقائص، و من أهمها:

1- أن الإرشاد العقلاني الانفعالي همَش البعد العاطفي في الإنسان وكأننا نتعامل مع كائن ليست له إحساسات ومشاعر و أذواق و أشواق. علما بأن في بعض الظروف التي تواجه الإنسان يكون استخدام العقل محدودا مثل حالة الخوف، فضلا عن أن العلاج بهذه الطريقة لا يبحث في عمق الظاهرة.

2- المرشد العقلاني مضطر بسبب طبيعة هذا النوع من الإرشاد أن يخاطب العميل أكثر مما يصغي إليه لأنه باستمرار يحتاج إلى تعليمه مفاهيم وتقديم شروح و مزيد من التوضيحات بحسب ما يتطلبه الموقف. كل ذلك

بهدف استثارة الفكر و توفير له الغذاء المناسب. و هكذا فإن دور المسترشد في هذه النظرية يكون سلبيا للغاية.

3- عدم وجود معيار موضوعي مقترح في النظرية يمكن بواسطته تمييز الأفكار المنطقية عن تلك غير المنطقية.

4- صعوبة استفادة الأطفال و المتخلفين عقليا و حالات الاضطراب الشديد كالشخصية الفصامية من محاسن هذه الطريقة[90].

5- أهملت النظرية في مناقشتها عناصر الثقة والرغبة في التعاون. وكأن توفرها في العلاقة بين المرشد و العميل أمر بديهي، علما بأن بدونها لا أمل في تحقيق أية نتيجة تذكر في محاولة تصحيح أفكار العميل.

6- إذا كانت الأفكار التي يحملها العميل و الاتجاهات الحاضنة لها هي المقصودة بالتصحيح و المراجعة، فمن المتوقع أن يبدي العميل بصورة طبيعية مقاومة إزاء مطالبته بالتخلي عن بعض أفكاره و قناعته.

7- إن طريقة عمل المرشد العقلاني، على حد تقدير بعضهم، تشبه أسلوب غسيل الدماغ.

8- بالغ الإرشاد العقلاني في التركيز على الجانب المنطقي في حياة الفرد على حساب أبعاد أخرى من الشخصية الإنسانية لا تقل أهمية.

الخلاصة

من الصعب القفز على القناعة بأن الإنسان تحركه الأفكار التي يحملها، وبأن سلوكه ومواقفه هي صور مجسدة لتلك الأفكار التي يتبناها. و محاولة تقويم واقع هذا الكائن البشري بهدف التصويب والتصحيح لا يمكن أن تكتمل كما لا نتوقع أن تؤتي أكلها إذا لم تلتفت إلى بعده الفكري باعتباره البعد المؤثر الذي تخضع له كثير من أبعاد شخصيته. و لعل هذا ما انتبه إليه بشكل خاص رواد المدرسة العقلانية الانفعالية والتي ركزت على ضرورة

---

[90]- الزبادي (1990) " مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي "

التأمل في أفكار الناس و تحليلها لمعرفة مدى مساهمتها في تسهيل عملية السير في هذه الحياة و التجاوب مع متطلباتها أو في تعقيد الأمر و عرقلة الحركة الطبيعية. و هي معالجة يمكن أن ترفع كثيرا من التحديات و لو أنها في الوقت ذاته تطرح بعض المشكلات التي لم تستوعبها هذه النظرية.

الفصل الخامس عشر:

نظرية الارشاد المتمركز حول العميل

تمهيـد

يعتبر الإنسان المخلوق الوحيد الذي يستطيع إدراك ذاته. و لعل أهمية هـذا العنصر هـو الذي دفع بكثير مـن المفكرين و الباحثين إلى جعل الذات عنصرا محوريا فـي نظرياتهـم حـول الإنسان. و صاحب نظرية الإرشاد المتمركز حول العميل[91] ***كـارل روجـرز***[92] واحد من بينهم. وهو من العلماء الإنسانيين الذين واجهوا أطروحات مدرسـة التحليـل النفسي التشاؤمية التـي حاصرت كل الأبعاد الإنسانية في الجنس و العدوان، و الذين وقفوا في وجه الاتجاه السلوكي الذي اختزل الإنسان في مجموعة ردود أفعال و انعكاسات. واعتبر ***روجرس*** الإنسان خيَرا بالطبع والفطرة له من القدرات و الاستعدادات ما يسمح له أن ينمو و يتطور. أما مظهر العدوانية الذي يستعرضه أحيانا فقد نظر إليه على أنه استثنائي يتجاوب به مع حالة الحرمان التي يشعر بها خاصة عندما يُحال بينه و بين إشباع حاجاته الإنسانية الأساسية كحاجته إلى الحب، و حاجته إلى الأمن.

و كمـا يشير إليـه عنـوان النظريـة فإن هـذا النوع من الإرشاد يكـون العميل فيه هو المحور لقناعة ***روجرس*** بأن فهم العميل ما يحدث له و إدراكه للأسباب التي تقف وراء ذلك هي الوسيلة الناجعة للوصول إلى الحل أو العــلاج. و دور المرشـد هـو توفيـر ظروف إرشادية ملائمة تسهـل للفرد

---

[4]- client centered counseling

[92]- مـن مؤلفـات كـارل روجـرز C Rogers 1902-1987 " الإرشــاد و العــلاج النفسـي " عـام 1942، " العــلاج المتمركــز علـى المسترشــد " عــام 1951 ، " العـلاج النفسـي و تغيـر الشخصيـة " عــام 1954، "وجهات نظر علاجية للعلاج النفسي " عام 1961، " الحرية في التعليم " عام 1969، "جماعات المواجهة " عام 1970 ،" قوة الشخصية " عام 1977

الانتقال إلى حالة من الوعي الذاتي. و يستطيع الفرد حسب ***روجرس*** إدراك العوامل التي تتسبب له في سوء التكيف و تجاوز هذه الحالة و التحقق من جديد بالتكيف[93].

حصل تحوَل في قناعة ***روجرس*** المنهجية كما يشرحه هو نفسه حين يقول "في السنوات الأولى من تخصصي في الإرشاد و العلاج النفسي كنت أسأل: كيف أستطيع أن أعالج أو أغير الشخص؟ و الآن أطرح السؤال بهذه الطريقة: كيف أستطيع أن أوجد علاقة و جوا نفسيا يمكن الشخص ذاته من تحقيق أفضل نمو نفسي؟ "[94].

الشخصية في تصور *روجرز*

يمكن تلخيص مفهوم ***روجــرز*** عن الشخصية في العناصر التالية:

1- نزعة الكائن الحي نحو تحقيق الذات و المحافظة عليها.

2- كل إنسان يعيش في عالمه الخاص الذي يدركه عن طريق الحــواس.

3- طريقة تفاعله مع هذا المجال تكون بحسب خبراته و أحاسيسه. وكل ذلك يشكل الحقيقة الواقعية بالنسبة للفرد. فإذا أوحى المجال الإدراكي له بأنه قوي فإن ذلك يبني لديه مفهوما إيجابيا عن الذات و يسلك بالكيفية التي تجسد ذلك في الواقع.

4- أفضل طريقة تساعد على فهم الإنسان أن ننظر إليه كما ينظر هو إلى نفسه. بهذه الكيفية وحدها نستطيع أن نُطل على بعض ما يميز عالمه الخاص و نتحسسها و نتعرّف عليها. و من المتوقع أن يتبنى الشخص في معظم أوقاته الأنماط السلوكية التي تتماشى مع مفهومه لذاته.

---

[93]- عبد الرحمن 1998، هول و لندزي 1992 ذكره يوسف بلال ، المرجع السابق ، ص230
[94]- زهران 1977 ص280 ذكره يوسف بلال ، المرجع السابق ، ص233-234

5- عدم تطابق سلوكـه مع مفهومه لذاته تتسبب فيه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة عوامل مثل التربية التي تلقاها أو التجارب التي مرَت به.

6- يستفيد الفرد الإيجابي و المتكيف بصورة طبيعية من خبراته وتجاربه كما يكون في مقدوره إدماج الخبرة الجديدة ضمن رصيده بسهولة كبيرة و مرونة. لذلك يعيش وفق قناعته التي يحملها و يكون قليل اللجوء إلى الآليات الدفاعية.

7- الخبرة التي لا تندمج مع بناء الذات تمثل بالنسبة للفرد تهديدا.

8- بإدراكه كل الخبرات و إدماجها طبيعيا و بشكل متسق يصبح الفرد أكثر تفهما للآخرين.

و على هذا الأساس يتحدد نمو الشخصية الإنسانية بـ :

1- الحاجة للاعتبار الايجابي من الآخرين[95].إذ على ضوء تقدير الآخرين له يطوَر إيجابيا أو سلبيا تقديره عن ذاته.

2- الحاجة للاعتبار الذاتي[96].

3- نمو شروط أو ظروف الاستحقاق[97].

إن الاندماج داخل المجتمع الذي تميل إليه النفس بفطرتها هو الاندماج الذي يكسبها تقديرا اجتماعيا. فمن الطبيعي أن تنمو عنده الرغبة في أن يكون جديرا بالدور الذي يؤديه أو جديرا بالثقة التي توضع فيه. و تصبح بمثابة قوة دافعة تساعده باستمرار على رفع ما يواجهه من تحديات و صعوبات.

إذا أردنا فهم تطور الشخصية عند الفرد فلا بد من دراسة نظامه القيمي و مفهومه عن ذاته و حاجته إلى التقدير و اعتبار ذاته، لأن مفهومه عن ذاته يؤثر في سلوكه. و هذا الفرد كما يرى ***روجرس*** يملك

---

[95]- Need for positive regard.
[96]- Need of self-regard.
[97]-Conditions of worth.

القدرة على التغلب على مشكلاته بنفسه و على اتخاذ قراراته بنفسه و بكل حرية. تحرَكه في ذلك الاتجاه نزعته الفطرية لتحقيق الذات.

تبنى الشخصية الإنسانية مما يلي:

1- ***العضوية***:

الفرد ككل ببعده الجسمي و النفسي مع وجود الدافع الفطري لتأكيد ذاته و تحقيقها و الحصول على التقدير الايجابي من الغير. يقوم بترميز خبراته فتصبح شعورية و قد ينكر بعضها و لا يدمجها في إطار بناء شخصيته و في مفهومه عن ذاته فتصبح لاشعورية. و إنكار الخبرة أو رفضها يجعل منها مصدر تهديد لهذه الذات[98].

2- ***المجال الظاهري***:

هو العالم الخاص بكل فرد يتفاعل معه كما يدركه. يتكون هذا المجال من الخبرات التي مرت به في حياته و التي يعتبرها واقعا و حقيقة. وإن عالم الخبرة هو في تغيَر مستمر و الفرد يستجيب لمجاله الظاهري ككل منظـــم.

3- ***الخبرة***:

مواقف حياتية متعددة يعيشها الفرد نتيجة لتفاعله معها. خيرة من المتوقع أن يتأثر بها. و الحالـة السويـة فـي رأي ***روجرس*** يجسدها التوافق بين مفهوم الذات و الخبرات التي يحملها.

4- ***السلوك***:

نشاط موجه نحو هدف معين تقوم به العضوية لإشباع حاجاتها كما تدركها هذه العضوية. و الإطار المرجعي للفرد هو أفضل طريقة لفهم سلوكه و أفضلها كذلك لتغيير سلوكه و محاولة إدخال التعديل على مفهومه تجاه ذاتـــه.

---

[98]- سعيد حسني العزة و جودت عزت عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص 109

5- ***الذات***:

تمثل لب و جوهر نظرية ***روجرز***. فمن خلال تفاعل الفرد مع الآخرين و معالجة مجاله الظاهري (مدركاته) يبدأ الفرد تدريجيا بتمييز جزء من خبراته. هذا الجزء المميز يدعى الذات.

إن الذات في رأي ***روجرز*** هي الإطار المعرفي الذي ينتظم مفاهيم الفرد و قيمه و ما يصبو إليه. فهي جوهر الشخصية الإنسانية، و يشكل مفهوم الذات الذي يحمله الإنسان حجر الزاوية الذي ينظم سلوكه[99].

و رغم طبيعة مفهوم الذات الثابتة، فإن المفهوم يبقى مع ذلك قابلا لإعادة الصياغة و التشكيل أو التعديل و التغيير.

وأهم مكونات مفهوم الذات التي توقف عندها ***روجرز*** بصورة خاصة:

1- ***الذات الحقيقية***[100]:

هي مركز مفهوم الذات، و تعني ما يكونه الفرد فعلا.

2- ***الذات المدركة***[101]:

هي الصورة التي يرى بها الفرد ذاته والتي من المتوقع أن تتأثر و تتغير في ظل التفاعلات و التقاطعات مع أفراد المجتمع و مع البيئة. و هي في العموم تعكس محتوى الرسائل التي تنتقل إلى الفرد من الأطراف الفاعلة في المجتمع، ومن توقعاتها منه وتقويمها المعلن لأدائه.

3- ***الذات كما يراها الآخرون***[102]:

يحاول الفرد في الظروف العادية أن يعيش في مستوى توقعات الآخرين. و ظهور صراعات داخلية غالبا ما يكون السبب فيه قيام فجوة بين الذات المدركة وهذه التوقعات أو الذات الاجتماعية.

99- الداهري 2000 ، ص102

100-The Real Self
101- Perceived Self
102- Social Self

4- ***الذات المثالية***[103]:

كل فرد في هذه الحياة يحمل طموحات و تطلعات يسعى لإدراكها. هذا المظهر يعطي لحياته دلالة و يبرر مواصلة بذله الجهد و تحمَله المشقة. كل هذا مشمول في الجانب المثالي من ذاته. و يمكن قياس صحة الفرد النفسية بعدم وجود فرق كبير بين ما تطمح إليه الذات المثالية و ما في مقدوره الفرد أن يفعله أو يباشره بصورة واقعية[104]. و تمثل الذات المثالية طاقة هامة تستخدم في الإرشاد المتمركز حول العميل[105].

شروط العلاج عند *روجرز*

وضع ***روجرز*** ستة شروط للعلاج و هي:

1- الاتصال السيكولوجي.

2- تحقق المسترشد بحالة عدم الانسجام مع ذاته. و كلما كان المسترشد قلقا و راغبا بقوة في التحرر من وضعه غير المريح أو في تحسينه كلما كان الإرشاد ناجحا و بصورة أفضل.

3- أصالة المرشد و صدقه في التعامل مع المسترشد و عدم تصنع المواقف و مخادعته بالمظاهر أو مجرد لعب الأدوار.

4- احترام إيجابي للمسترشد يؤديه المرشد عفويا و دون شروط.

5- تعاطف المرشد مع المسترشد يساعد على فهمه من خلال إطاره المرجعي[106].

6- ابتعاد المرشد عن عنونة المسترشد أو إصدار أحكام قيمية عليه أيا كانت طبيعتها.

---

103 - Ideal Self

104- الشناوي 1994

105- قاسم 1998ص64

106- سعيد حسني العزة و جودت عزت عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص113

أهداف الإرشاد المتمركز حول العميل

من أهم هذه الأهداف:

1- مساعدة الفرد على إدراك خبراته المهددة لذاته بحيث يستطيع إعادة إدماجها في مفهومه عن ذاته بعد ترميزها و وعيها.

2- مساعدة المسترشد على التوفيق بين مفهومه عن ذاته و خبراته حتى يستطيع القيام بأعماله.

3- مساعدة المسترشد على التحقق بالنضج و إزالة العوائق التي تقف أمام تحقيقه لذاته[107].

عناصر أساسية في طريقة الإرشاد

حتى يحقق الإرشاد المتمركز حول العميل أهدافه لا بد من توفير بيئة مساعدة، من أهم مظاهرها:

1- *الجلسة المريحة و المطمئنة*:

على المرشد بذل جهد خاص لتوفيرها.

2- *الإصغاء*:

بحيث لا ينشغل المرشد بأعمال أخرى أثناء المقابلة حتى لا يعطي المسترشد انطباعا بعدم أهمية ما يبوح به.

3- *التنفيس*:

منح المسترشد الفرصة الكاملة للتحدث في مشكلته بكل صراحة مما قد يساعده على الاطمئنان و التخفيف من حالة القلق والتوتر.

4- *عكس المشاعر*:

يؤديه المرشد بأسلوبه الخاص، يستفسر به من المسترشد عن مدى تمكنه من ملامسة مشاعره وفهمه لأفكاره على النحو الذي يريده. و هي طريقة لإثبات للمسترشد أن المرشد مهتم بكل ما يقوله وأنه يتابع مشكلته بكل اهتمام و جدية.

---

[107]- سعيد حسني العزة و جودت عزت عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص 114

5- *السؤال*:

يسأل المرشد المسترشد أسئلة لا تقتصر أجوبتها على *نعم* أو *لا* ولكن تحتوي على وصف للمشكلة التي يعاني منها المسترشد.

6- *طلب التوضيح*:

يلجأ المرشد أحيانا إلى الاستفسار أو طلب التوضيح من المسترشد حول ما عجز عن فهمه من أفكار أو ما تعلق بها من مشاعر.

7- *المواجهة الصريحة*:

يلجأ المرشد إلى أسلوب المواجهة ليتصدى به لأفكار و مشاعر وانفعالات المسترشد الهدامة و غير النافعة، و التي من حيث آثارها و مخلفاتها، في تقدير المرشد، لا تساعد على التكيف.

8- *الصمت*:

يعتبر وسيلة هامة يمكن أحيانا اللجوء إليها. و هي فضلا عن كونها دعوة مباشرة للمسترشد كي يتحمل مسؤولية و تبعات حل مشكلته فهي أيضا بالنسبة للمرشد فرصة للتوقف من أجل التأمل و التفكير حول البدائل في طريقة التعامل مع المسترشد و إجراء على السريع و لو بصورة أولية تقويما لما تم إلى حد الآن و ما تحقق فعلا.

العقبات التي تعيق الإرشاد الفعال

تواجه المرشد في التعامل بهذه الطريقة الإرشادية مجموعة من الصعوبات من بينها:

1- ***تأثر في الإصغاء و الانتباه***:

إن هذا النقص أو الضعف من جانب المرشد لن يساعده على فهم مشاعر و أفكار المسترشد، خاصة إذا شعر المسترشد بعدم القيمة و عدم الأهمية في متابعة الحوار.

2- ***نقص في التعاطف***:

يصرَ بعض المرشدين على فهم مشاكل المسترشدين كما يريدونها هم، وعدم الرجوع إلى المجال الظاهري للمسترشدين كما يدركه هؤلاء.

3- ***النقص في التقدير***:

عدم تقبل المرشد المسترشد أو الاستعجال في عنونته أو تصنيفه بأنه جيد أو سيء، و عدم القدرة على تحمل وجود جوانب غير مريحة و غير مطمئنة في ذات المسترشد.

4- ***عدم قناعة المسترشد بجدوى الإرشاد***[108]:

في هذه الحالة تصعب الاستفادة حتى من الكفاءة و من المستحسن إنهاء العملية الإرشادية.

كيف تنظر هذه النظرية إلى الاضطراب النفسي ؟

إن الاضطراب النفسي ينشأ، حسب هذه النظرية، من عدم التطابق بين الذات و الخبرة.يعيش الفردحالة التهديديدرك فيهاشعوريا أو لاشعوريا عدم التجانس بين الخبرة و مفهوم الذات الذي يحمله. و يمثل درجة من التفكك[109].و تحصل حالة عدم التطابق بين الذات و الخبرة حسب ***روجرز***:

1- حين يستجيب الأفراد لخبراتهم الذاتية بطريقة انتقائية على ضوء شروط الأهمية التي يضعها الآخرون.

2- بعد نمو شروط الأهمية يحذفون من وعيهم تلك الخبرات التي قد تكون مفيدة لها.

3- إن الإدراك الانتقائي للخبرات الذاتية يؤدي إلى عدم التطابق بين الذات و الخبرة بسبب أن بعض الخبرات المساعدة على النمو قد تحذف وتستبعد من الوعي. و كل خبرة يمر بها الفرد يمكن أن *ترمَز* بدقة في

---

[108]- سعيد حسني العزة و جودت عزت عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص 114

[109]- عبد الله 2000 ، ص349

الوعي أو *تُحرف* (تُشوه) بحيث لا تصبح مهددة لبنية الذات بعد ذلك أو *تُستبعد* من الترميز. و تكون النتيجة في حالة حدوث التحريف أو الاستبعاد عدم التطابق الذي يؤدي، إذا كان عدم التطابق شديدا، إلى عدم التوافق النفسي[110].

كذلك إذا بلغت حالة عدم التجانس بين الخبرات و الذات درجة شديدة يحصل عجز في محاولة إقصاء مثل هذه الخبرات و نُكرانها أو رفضها. وفي هذا الوضع تتصدع الذات بالكامل و تتحطم و تنهار و يصبح سلوك الفرد في اتجاه الآخرين مفككا و مضطربا. و فقط بإعادة التكامل في الشخصية الإنسانية يمكن تخفيض حالة عدم التجانس أو التناقض بين الخبرة و الذات[111]. كما أن حالة التطابق تزداد حين يتحقق نقص في شروط الأهمية. ومن أهم الوسائل التي من المتوقع أن تحقق ذلك تلقَي الفرد اعتبارا إيجابيا غير مشروط من شخص آخر له مكانة خاصة و أهمية. إذ نجد أصل كثير من المشاكل النفسية في التوقعات التي يحملها الأفراد عن أنفسهم و التي تبتعد عن توقعاتهم المثالية، و هو الوضع غير الطبيعي الذي عبّر عنه ***روجرز*** بحالة عدم الانسجام النفسي أو حالة عدم التوافق النفسي[112]. و مهمة المرشد هي مساعدة العميل على التحرر من هذا المظهر و تقريب المسافة بين الحقيقة القائمة و البعد المثالي الذي يصبو إليه الفرد[113].

وكما يشرح ***الرفاعي*** فإن نظرة ***روجرز*** إلى الشخص المضطرب لا يفهم منها أن الاضطراب النفسي هو مرض بالمعنى المتداول للكلمة و يتعلق الأمر بموجة عامة من مشاعر الاحتقان و الضيق و التوتر[114].

---

[110]- الشناوي 1994 ، ص283-284

[111]- عبد الله ، المرجع السابق ، ص354

[112] - Incongruence

[113] - R. carlson , 2000 p.601 249 ذكره يوسف بلان ، المرجع السابق ص

[114]- الرفاعي 1982ص87 ذكرة يوسف بلال ، المرجع السابق ، ص250

أهداف نظرية العلاج المتمركز حول المسترشد

الهدف من العلاج المتمركز حول العميل أن يستشعر هذا الأخير أحواله فيفهم ما يحدث له و يتحسس منشأ ذلك كله دون تدخل مباشر من قبل المرشد الذي يوجه كل جهوده بالأساس نحو ما يساعد على نقل العميل إلى حالة من الوعي و البصيرة و الفهم لمشاكله و توجيهه لإصدار ما يتناسب من قرارات.

و يمكن تلخيص أهداف هذا النوع من الإرشاد في:

1- محاولة فك لتنظيم الذات ثم إعادة تنظيمها بواسطة تكوين نسق من القيم و المعايير انطلاقا من مشاعر الشخص و خبراته الذاتية مع التخلي عن القيم القديمة المستعادة[115].

2- إعطاء الفرصة للعميل للتعبير عن النفس دون شروط أو قيود بما يساعد على تقوية الأنا عنده و إطلاق صيرورة النضج الوجداني إطلاقا جيدا[116].

3- تحريك عملية النمو النفسي السوي لدى العميل الذي ينعكس إيجابيا على صحته النفسية بإزالة أسباب معاناته و تنمية الوعي تجاه مشكلاته السلوكية و محاولة تعديل سلوكه المضطرب و الإقبال على تعلم الأساليب السلوكية المتكيفة و صياغة مفهوم للذات يساعد على التخفيف من مظهر الصراع النفسي و يحافظ به على الشخصية القوية و المتماسكة[117].

4- إحداث تناغم بين الذات الواقعية و بين مفهوم الذات المدرك وكذلك بين مفهوم الذات المثالي و مفهوم الذات الاجتماعي.

5- تهيئة ظروف العميل المساعدة له على متابعة النمو بشكل سليم ورفع كل ما من شأنه أن يعيق إمكانية تحقيقه لذاته على النحو الأفضل.

115- موسوعة علم النفس 1999، ص105 بتصرف .

116- سيلامي 2001، ص1702

117- زهران 1997ص ، ذكره يوسف بلال ، المرجع السابق ص251

6- مساعدة العميل على التخلص من الأنماط السلوكية غير الناضجة وغير المتكيفة المكتسبة التي تعرقل سيره الطبيعي و تتسبب له في الاضطراب النفسي و تكرس حالة عدم الانسجام بين مكونات شخصيته.

7- انتقال العميل إلى مستوى يؤهله للاندماج داخل المجتمع والتعايش الإيجابي و البناء مع حقائقه.

8- زيادة وعي العميل بما يسمح له من استغلال أمثل لقدراته و من زيادة تحرير طاقته الكامنة و المعاقة و التخطيط لإنجاز أهداف أرقى.

9- تنمية الاستعداد لدى العميل لتقبل ذاته و تسجيل الرضا تجاهها وتقبل الآخرين و التعامل الإيجابي معهم.

10- محاولة تحرير العميل من الدوافع المكبوتة التي أدت إلى ظهور مشكلته، والوقوف على مظاهر الصراع التي يعاني منها، و تشجيعه على مواجهتها و العمل على التخلص منها.

11- تنمية لدى العميل الثقة بالنفس التي تصبح مع الوقت أحد أهم مصادر استقرار شخصيته.

خصائص نظرية الإرشاد المتمركز حول العميل

من الخصائص التي تتميز بها هذه النظرية:

1- لا يضع الإرشاد المتمركز حول المسترشد السلطة في يد المرشد كما لا يستثمر كثيرا في عملية التوجيه المباشر.

2- محاولة تشخيص حال العميل انطلاقا من حقائق الحاضر.

3- العميل هو مصدر المعلومات الرئيسي و لا يحتاج المرشد الحصول عليها بالأساليب غير المباشرة. ومسؤولية تفعيل العملية الإرشادية وتحديد وجهتها تُلقى على عاتق العميل.

4- حث العميل على تقويم الذات و الوقوف على مصدر التهديد الموجه إلى صورة الذات والذي يسبب اضطراباته الانفعالية. ذلك أن تغيير

العميل في اتجاهاته نحو نفسه يؤدي حتما إلى تغيير في حياة الفرد برمتها[118].

5- لا يحاول المرشد توجيه انتباه العميل إلى مسائل بعينها أو إثارته بكيفية تضغط في اتجاه ما.

6- حرية العميل في اختيار حضور أو عدم حضور جلسات المرشد وتركها متى شاء. ذلك أن مسؤولية إيجاد الحل لمشكلاته في نظرية ***روجرز*** يتحملها العميل الذي في هذا النوع من الإرشاد أكثر إيجابية و يتحمل مسؤولية الاختيار و التخطيط و اتخاذ القرار بنفسه إزاء معالجة مشكلاته وإيجاد حلول مناسبة لها بمساعدة المرشد الذي يتجاوب معه بالتفهم وحسن التقدير لمشاعره زيادة على السعي لتوفير جو آمن[119].

7- انشغال الإرشاد المتمركز حول العميل بالصحة النفسية العامة للأفراد أكثر من اهتمامه بالاضطراب و المرض النفسي. و هو بذلك فعل وقائي من حيث اهتمامه بالعاديين من الأفراد و تناول مظاهر عجزهم وقلقهم و خوفهم وترددهم وانفعالاتهم الحادة و محاولة امتصاصها بزيادة الوعي بها و بآثارها.

عملية الإرشاد النفسي

عناصر ثلاثة ميزها ***روجرز*** في العلاقة الإنسانية الناجحة : 1-الأصالة التلقائية و 2- التعاطف 3- والاعتبار الايجابي غير المشروط[120]. هذا من شأنه أن يشجع العميل للتحدث بحرية و رغبة ودون الشعور بالخجل أو الخوف عن حالته كما يتصورها هو و عرض مشكلته بكل وضوح من وجهة نظره و كيف يقوّم نظرة الآخرين له. مما سيسمح للمرشد أن يبني

---

[118]- فطيم 1993، ص62
[119]- سري 1990
[120]- عبد الرحمن 1998، ص413

انطباعا متوازنا حول صعوبات العميل و ما ينجر عنها من معاناة، و يمهد له الطريق لتحديد كيفية التعامل معها.

تقنيات الإرشاد النفسي المتمركز حول العميل

أهم تقنيات الإرشاد المتمركز حول العميل: المقابلة و مجموعات المواجهة.

1- *المقابلة الإرشادية*

يطغى على المقابلة الإرشادية:

– التقدير الايجابي و الدفء الانفعالي.

– إعادة عرض المحتويات المفهومة كتغذية راجعة يستفيد منها الطرفان.

– أقوال و أفعال المرشد ترجمة صادقة لحقيقة شخصيته.

وأثناء المقابلة :

– سعي المرشد لتوضيح مشاعر العميل التي أفصح عنها دون تعليق عليها أو إصدار أي حكم قيمي عليها.

– سعي المرشد لتوفير مناخ يشعر العميل فيه بالقيمة و الاعتبار.

– استقبال مطمئن للعميل من قبل المرشد تنمية لعامل الثقة لديه وتشجيعا له على التعاون مع المرشد.

– ضمان علاقة إرشادية واقعية و بناءة على أساس الصدق.

– رفع من مستوى حماس العميل و حرصه في إيجاد حل لمشكلته مع استشعاره للمسؤولية التي يجب أن يتحملها.

– إتاحة الفرص كاملة للعميل للتعبير عن مشاعره.

– تعريف المرشد للعميل بخطة العمل التي وضعها بالاشتراك معه بهدف حل مشكلته أو علاجه.

– بما أن العلاقة الإرشادية هي بشرية في طبيعتها فلا فائدة من محاولة إخضاعها لشروط تتجاوز هذه الخاصية[121].

2- *مجموعات المواجهة*

تضم المجموعة بين8 و 10 أفراد بمشكلات متشابهة. تكون جلسات المجموعة متصلة ويستفيد فيها الأفراد من عشرة إلى ستين ساعة من الخبرة العلاجية، و تتواصل تلك الجلسات إلى ثلاثة أسابيع أو أكثر عند الضرورة[122].

والهدف من مجموعات المواجهة هو وقاية العميل من التوتر حين مواجهته للصراع النفسي، وتصحيح الأفكار التي يحملها و تغيير الاتجاهات وتقويم للمبادئ و إثراء و تحسين الاتصال بين العميل و معلمه أو بينه و بين أبويه أو بينه و بين روجه ...إلخ.

و دور المرشد هو مساعدة أفراد المجموعة على التفاعل و التفاهم وبناء العلاقات مع بعضهم البعض. ويتحمل بكل صبر و تقبل وتعاطف و مسؤولية قيادتها في اتجاه توفير أجواء التعبير عن المشاعر و الأفكار بكل حريـة.

وتتحرك مجموعة المواجهة عبر15 مرحلة منها على الخصوص:

أ- *مرحلة التردد*:

التي يستحسن فيها تنشيط حوار بين العناصر يساعد على التعارف، كأن يُطرح سؤال أو مشكلة حول هدف كل واحد منهم من حضور هذه الجلسات.

[121]- شقير 2002، ص235

[122]- فطيم 1993، الزعبي 2002

ب- *مرحلة المقاومة*:

ويمكن أن يشجع العضو على كتابة ما يعبر فيه عن مشاعره التي لا يستطيع الحديث عنها في حضور الآخرين.

ج- *مرحلة وصف الأحاسيس و الانفعالات*:

الماضية المسببة للإحباط بهدف مواجهة المشكلة.

د- *مرحلة التعبير عن المشاعر السلبية*:

حيث لا يرغب بعض الأفراد بتقديم أنفسهم للمجموعة، وهو الموقف الذي يؤكد على حالة الانطواء على الذات و عدم الرغبة في التعاون ومشاركة الآخرين.

هـ- *مرحلة مناقشة و استكشاف المواد الهامة*:

بعد عرض المشاعر السلبية للمناقشة يتضح للجميع و خاصة للمعنيين المباشرين بتلك المشاعر سهولة قبولها و استيعابها، و أن التحدث عنها كان ممكنا و الآثار المترتبة عن ذلك محتملة. هذا الجو من شأنه أن يطمئن أفراد المجموعة و يعزز الثقة بينهم.

و- *مرحلة التعبير عن المشاعر الشخصية*:

والدخول، و لو بطريقة غير مباشرة، في المعاناة الفردية و المشاكل الخاصة التي هي مستهدفة بأولوية من خلال أسلوب المواجهة.

ز- *مرحلة الانخراط في عملية المساعدة*:

وذلك لإيجاد الحل أو تقديم العون.

ح- *مرحلة القبول الذاتي و بداية التغيير*:

و التي تترجم درجة مؤهلة من الرضا عن النفس و تساعد العضو للدخول في عملية التغيير المطلوبة.

ط- *مرحلة تحطيم الحواجز:*

بسبب الوعي و نضج المعارف يدخل الأعضاء في مرحلة تتميز بسقوط الأقنعة و انهيار الحواجز.

ي- *مرحلة المواجهة الإيجابية والموضوعية:*

مثل مواجهة الأخطاء.

ك- *مرحلة المواجهة الأساسية* (التلاقي):

و هي مرحلة يزداد فيها حجم الاتصال المباشر و التقارب بين الأعضاء.

ل- *مرحلة التعبير عن المشاعر الايجابية و القرب:*

إن استمرار الاحتكاك بين الأعضاء ينمي بينهم مشاعر الدفء و تنتعش معها روح الجماعة و تنتشر بينهم الثقة أكثر فأكثر. و تفرض الصراحة نفسها كوسيلة للتعبير عن المشاعر السلبية و الإيجابية على حد سواء، فيستفيد كل فرد داخل المجموعة من تخفيف من الضغوط التي يعيشها.

م- *مرحلة تغيير السلوك في المجموعة:*

يمكن أن نتوقع في هذا الجو المتميز أن تظهر بعض الآثار للتغيير على واقع الأفراد و هو مؤشر على أن الخطوات السابقة بدأت تعطي بعضا من ثمارها[123].

دور المرشد في الإرشاد المتمركز حول العميل

كما أسلفنا فإن أهم دور يحرص المرشد على أداءه هو توفير مناخ مساعد و جو مشحون بالدفء و المودة و خال من كل أنواع الضغوط يدفع

[123]- يوسف بلال ، المرجع السابق ص267

نحو إنشاء علاقة ذات الاتجاهين ينتعش فيها التعاون و تسودها ثقة متبادلة. فقط في مثل هذه الظروف يستطيع المرشد أن يأخذ الموقع الذي يسمح له أن يطل علـى أحوال المسترشد و بنـاء صورة تعبّـر بصـدق عـن حقيقة معاناة العميـل و تعكس مشاعره. و فيما يلي عرض لبعض المواقف المجسدة لهذا الدور الجوهري:

1- يحتاج المرشد إلى إدراك العالم الذي يحيط بالعميل بالكيفية التي يدركه بها العميل نفسه.

2- ضرورة إدراك المرشد للعميل كما يرى هو نفسه. و هذا يعطيه انطباعا صادقا عن طبيعة و نوع الذات التي يحملها العميل.

3- حرص المرشد على إيصال هذا المعنى إلى العميل من خلال عملية التقمص العاطفي التي لجأ إليها كضرورة تفرضها الممارسة الإرشادية.

4- وقـوف المرشـد على الكيفيـة التي يقـوّم بها العميل واقعه ويشخـص مشكلته[124]. هـذه معطيات إضافية تساعده علـى التعرف أكثـر على العميل وأنواع الصعوبات التي تواجهه.

5- متابعة مـا يقوله العميل و مـا يفعله، و تركيز الانتباه علـى أنواع السلـوك حتـى الإشـارات البسيطـة التـي قد تحمـل هـي كذلك دلالة يمكن استغلالهــا.

6- تأكيدا للعميل بأن المرشد مهتم بكل ما يقوله، و بأنه يتابعه بكل صـدق و حـرص. وعلى المرشـد أن يعـرض عليه من حين لآخر ما سمعه منه للتأكد من صحة و دقة فهمه له.

---

[124]- الزيود 1998، ذكره يوسف بلان ، المرجع السابق ، ص278

7- قد يحتاج المرشدإلى توجيه بعض الأسئلة للعميل بهدف الحصول على مزيد من التوضيحات، كما قد يستعجله الظرف بحيث يضطر إلى مقاطعة العميل حتى لا يفوت فرصة سانحة و الاستفادة منها. كل هذا يمكن أن يحدث و لكن الذي يجب أن يتحاشاه دائما هو تقديم تفسير أو نصيحة أو تسجيل حكم انطلاقا من قناعته الشخصية أو حتى من قناعة غير شخصية.

كما هو مطلوب من المرشد:

1- التحقق بالتوافق النفسي على اعتبار أن الأخصائي المضطرب نفسيا لا يكون مؤهلا لمتابعة العملية الإرشادية في كل جبهات التحدي التي تفرضها.

2- أن يكون قادرا على:

أ- التجاوب مع العميل و فهم ما يقوله و تحسس ما يسكت عنه، مع الاستعداد لتقبله دون شروط مسبقة.

ب- السيطرة و التحكم في النفس وفي ردود أفعاله و التمتع بخلق الصبر حتى يسهل عليه القيام بدور المستمع اليقظ بصورة جيدة. و هو دور خطير و مركزي في العملية الإرشادية.

ج- مدّ الجسور نحو العميل و بناء معه علاقة ثابتة على أساس الاحترام المتبادل و المحبة[125].

د- استعراض مشاعر مخلصة و شخصية صادقة.

[125] - Palmer 2000

نظرية *روجرس* في الميزان

إن ما عرضته النظرية اجتمعت فيه عناصر مثيرة تتحرك في الاتجاهين المساعد و المكلف. فهي بذلك قابلة للاستفادة منها في جوانب كثيرة، كما أن لها جوانب أخرى من الصعب تسخيرها لتحقيق أهداف الفعل الإرشادي أو بعض أهدافه.

إيجابيات الإرشاد المتمركز حول العميل

من إيجابيات نظرية ***روجرس*** في الإرشاد المتمركز حول العميل:

1- وضعت شروطا هامة يجب أن تتوفر في المرشد لخلق جو من الثقة بينه و بين المسترشد.

2- ركزت على ضرورة فهم الإطار المرجعي لدى الفرد. و هي من الإضافات النوعية التي قدمها ***روجرز***. فأحسن طريقة لفهم سلوك العميل محاولة عرضه على المرجعية الذاتية التي يستند إليها العميل نفسه.

3- تقدم النظرية تغذية راجعة للمسترشدين.

4- سهولة استعمال تقنيات الإرشاد المقترحة.

5- تعليم المرشد العميل أسلوب حل المشكلات و مواجهة واقعه.

6- لا يحتاج المرشد في جمع المعلومات إلى استخدام مكثّف للاختبارات.

7- حق تقرير مصير العميل بيد العميل نفسه.

8- تكريس النظرة الايجابية للإنسان و اعتباره خيَر بالفطرة.

9- طبيعة العلاقة الإرشادية التي تنشأ في ظل تصوّر ***روجرس*** تطغى عليها معاني الإنسانية فتفسح المجال أمام العميل للتعبير الحر.

10- تشجيع العميل على الاستقلالية و الاعتماد على النفس بما يسهل عليه مواجهة التحديات و المشاكل التي من الممكن أن تعترض طريقه مستقبلا.

سلبيات الإرشاد المتمركز حول العميل

من المآخذ على الإرشاد المتمركز حول العميل:

1- تهميش ***روجرس*** لأبعاد أساسية من الشخصية الإنسانية مع المبالغة في إبراز أهمية مفهوم الذات.

2- تجاهله بأن حق تحقيق الذات و تقرير العميل لمصيره يتعارض أحيانا مع أهداف المجتمع، مع ملاحظة أن الأفراد الذين لا يستغنون عن إشراف الغير لا يتمكنون عادة من تقرير مصيرهم بأنفسهم.

3- إهماله الجانب اللاشعوري في هيكلة نظريته، و لكن اعترافه لاحقا بتحكم العمليات اللاشعورية في كثير من سلوك الإنسان، و هو تناقض واضح.

4- الاعتماد على التقرير الذاتي للعميل و ما يختار أن يصرح به على النحو الذي يريده يجعل المرشد يتعامل مع معطيات غير ثابتة في الوقت الذي لا يملك فيه وسيلة تساعده أن يستوثق منها بصورة موضوعية.

5- عدم تحديد مدة معينة للإرشاد حتى لا يحصل تدخل من قبل المرشد قد يجعل العملية الإرشادية تطول.وهذه الاختيارات قد تفقد كل قيمة خاصة في الظروف التي يكون عامل الوقت حاسما.

6- عدم تحديد الأهداف يجعل عملية التقويم غير واضحة كذلك.

7- صعوبة التعامل بالطريقة المقترحة من قبل ***روجرس*** مع الأفراد العاجزين عن التعبير عن مشاعرهم و أفكارهم.

8- تكون الاستفادة من هذا النوع من الإرشاد محدودة وأحيانا منعدمة مع الأطفال، و مع الذين يتميزون بالاضطرابات الحادة . و كذلك مع ذوي القدرات العقلية المحدودة. فالإرشاد المتمركز حول العميل يرتكز على مساهمة العميل، و معرفته لذاته، وعلى قدرته على التعامل مع خبراته ومشاعره.

9- دور المرشد فضفاض و حدوده غير واضحة.

10- توظيف منطلقات ***روجرز*** يتطلب تأهيلا خاصا من الصعب توفره لدى كل المرشدين.

11- مبالغة في الاهتمام بالعنصر البشري على نحو قد يعزز مظاهر الأنانية التي قد تدفع عمليا إلى حالات الاصطدام و العدوانية[126].

12- عجز ظاهر في التعامل مع الذين، بسبب عدم الثقة في النفس أو لأي سبب آخر، لا يستطيعون تحمّل المسؤولية أو يرفضون تحمّلها.

13- عدم ترتيب أي احتياط لمواجهة المخادعة و التضليل الذي قد يتعاطاه المسترشد.

[126]- موسى ، 1985ص 490

الخلاصـة

نحن هنا بدون محاولة للموازنة بين سلبيات نظرية الإرشاد المتمركز حول العميل و إيجابياتها، لا بد أن نقر بأن نظرة ***روجرس*** للإنسان بتفاؤل واحترام و ما انبنى عليها من استراتيجية يساعد في الواقع العملي على دفع الإنسان كي يتحوّل في الاتجاه الايجابي و البنّاء على أكثر من صعيد. والنظرية في العموم تساهم في توسيع مجال التعامل مع الكائن البشري إلى حدود بعيدة تجاوبا مع الثراء والغنى الذي تتميز به الشخصية الإنسانية. و لكن في كثير من اعتباراتها تبدو من ناحية أخرى غير واقعية.

الفصل السادس عشر:

نظرية الارشاد التوفيقي الانتقائي

تمهيـد

إن الاستفادة من أحسن ما تقدمه كل نظرية نفسية اجتماعية إنسانية هو نظريا أمر مرغوب فيه، إذ يمكن، لما يترتب عليه من آثار إيجابية مرتقبة، أن يرقى إلى مستوى المبادئ التي لا غبار عليها. إلاّ أن غياب معايير دقيقة وموضوعية فـي عمليـة الانتقـاء تطـرح إشكاليـة أخـرى. فمن المتوقع أن تتحول هذه العملية إلى ممارسات فردية تتوسع معها دائرة الاختلاف بين المرشدين، مما يجعل من الصعب صياغة تصور شامل و تحديد قواعد واضحة و دقيقة تؤسس لهذا التوجه. لعل هذا ما شجَع خط البحث الموازي الذي يعمـل أصحابـه على تشجيـع الباحثين فـي عـدم السير في هذا الاتجاه والذين يستبعدون أن يؤتي عمل مبني على جمع النتف والأجزاء المتفرقة على عدد من النظريات بنتائج إيجابية ذات وزن أو قيمة.

لكن قصور النظرية الواحدة و عجزها في استيعاب الظاهرة الإنسانية ووجود ثغرات كثيرة يبرر من ناحية أخرى اعتماد المحاولة التوفيقية كبديل أكثر واقعية و هو المنطق الذي اقتنع به ***فريديريك ثورن***[127] Thorne واستثمر فيه جهدا خاصا عندما فعمل على إيجاد إطار نظري شامل يحتضن بقدر

---

[127]- ثورن 1909- 1978. من مؤلفاته: " مبادئ إرشاد الشخصية " عام 1950، "مبادئ القياس النفسي" عام 1955، "الحكم الاكلينيكي" عام 1961، " الشخصية: وجهة نظر انتقائية " عام 1961.

الإمكان محاسن نظريات الإرشاد و ينفتح بصورة عملية على إيجابيات تلك النظريات القابلة للاندماج و التموقع إيجابيا في إطار أشمل وقابل للاستغلال. وتعتبر مبادئ علم النفس الوظيفي لـ***وليام جيمس*** James,W المرجعية العلمية الأساسية التي تستند إليها النظرية الانتقائية في العلاج النفسي[128].

خصائص النظرية الانتقائية لثورن [129]

ينطلق *ثورن* و معه كل توجُّه علم النفس التكاملي من عدد من المسلمات نذكر منها بالخصوص:

1- أن التكامل سمة مركزية وخاصة في مظاهر السلوك العليا.

2- إن محور الشخصية الإنسانية هو مفهوم الذات.

3- يحاول علم النفس التكاملي توحيد كل ما هو صالح من النظريات النفسية في اتجاه انتقائي موحد.

4- يتحدد المرض النفسي بـ : أ- العوامل التي تمنع أو تعيق التكامل السوي، ب – العوامل التي تسبب عدم التكامل (الانحلال)، ج- التكامل الذي يتم نتيجة لعوامل غير تكيفية [130].

و من أهم العناصر التي يتميز بها الإرشاد الانتقائي، كما يوضح ذلك ***يوسف بلان***:

1- إعادة دمج العناصر الصالحة من الشخصية في قالب أكثر تماسكا يجسده سلوك العميل.

2- اعتبار أن جميع النظريات و أساليب القياس و التقويم المصاحبة لها هي بمثابة آليات يمكن أن تساهم في تحسين عملية الإرشاد و العلاج النفسي.

---

[128]- يعتبر *بيرت جانيت* Janet,B و *جاس تافت* Taft,J من روادها : لكن أبرزهم *فريدريك ثورن* .

[129]- Thorn , F.C (1961) "Personality : an eclectic point of view "

[130]- سعيد حسن العزة و جودت عزت عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص.197- 198

3- عدم التركيز على نظرية واحدة و الانفتاح على التجربة الناجحة التي يمكن أن تفضي إلى نتائج مشجعة.

4- الإطـار النظـري الشامـل الذي تصبـو إليـه الانتقائية لا ينبغي أن ينتهـي إلـى إطـارا يتشكـل مـن خليـط مـن الحقائـق غيـر المتآلفـة وغيـر المرتبطــة[131].

و من أهم ما استوقف ***باترسون*** من النظرية الانتقائية:

1- تركيز العمل الإرشادي على اللحظة الحاضرة.

2- تصنيف المشاعر كعوامل منظَِمة للسلوك.

3- إبراز أهمية الذات و مفهوم الذات و مختلف انعكاساته.

4- النمو النفسي و الصحة النفسية مهمان مثل المرض النفسي.

5- العلاج عملية تطبيقية يمكن خلالها استخدام أي فكرة مناسبة أو تكتيك فعال[132].

مراحل الارشاد النفسي لثورن

إن عملية التشخيص هـي أهـم المحطـات التي يمر بها الفعل الإرشادي انطلاقامنالتصور الانتقائي. و لا شك أن التشخيص الصحيح و الموضوعي يمثل حجر الزاويـة فـي كل عمـل إرشـادي. و فـي تقديـر ***ثــورن*** فإن بدون اعتماد طرق تشخيصية مناسبة يتحول الإرشاد إلى مرآة تعكس في الواقع تخمينات بشرية غير قارة تفلت من قبضة التقويم العلمي الموضوعي، و من الإحاطة الشاملة لمختلف التفاعلات الواردة. كما أن نتائجه تكون موضع شك و ريب. فالمرشد يحـاول التعريف بالحالـة لكـن مـا دام الحالـة تتغيـر وتتحول فلا بـد أن يتكيف المرشد فـي تشخيصه لهـا مع الثبات و التغير في

[131]- يوسف بلان ، المرجع السابق ، ص159 بتصرف
[132]- يوسف بلان ، المرجع السابق 160-161 بتصرف

ظل الوسط التكاملي و يستمر التشخيص إلى غاية إدراك وضع مستقر للحالة الذي يسمح بالشروع في المعالجة. و حتى حين يدخل المرشد في مرحلة العلاج ينبغي أن يأخذ كل الاحتياطات في حالة حصول خطأ في التشخيص[133].

أما الخطوات التي تنتظمهاالعملية التشخيصية فيمكن إجمالها في العناصر التالية:

1- التعرفعلىنوع الاضطراب(عضوي،نفسي، سلوكي، تكيفي...).

2- تحديد العوامل التي تسببت في هذا الاضطراب مع التمييز فيها إن أمكن بين العوامل الأساسية و المباشرة و العوامل الثانوية.

3- تقييم كيفية تفاعل الشخصية مع هذا الاضطراب و كيفية تأثير هذا الأخيرعلى حياتها [134].

أهداف الإرشاد الانتقائي

إن هدف الإرشاد الانتقائي هو تحسين نوعية العملية التكاملية قصد إدراك معها مستوى أعلى من تحقيق الذات. و لأسباب ترتبط بطبيعة التصور الذي انطلق منه ***ثورن*** والمسلمات التي استند إليها فإنه يفضل أن يتحدث عن تناول الحالة بدلا من علاج الحالة، خاصة و أن الوسائل المعتمدةفي مسايرة الحالة لم نعرف بعد قيمتها ومدى مصداقيتها،كما أن كلمة "علاج" قد لا تتناسب مع بعض السلوكيات و المواقف و الأنشطة التي يتعاطاها المرشدون بصورة عامة. وما يهدف إليه تناول الحالة يختلف من حالة إلى أخرى وقد يتدرج بالنسبة للحالة الواحدة من مستوى إلى

---

[133]- سعيد حسني العزة و جودت عزة عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص198
[134]- سعيد حسني العزة و جودت عزة عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص 200-201

مستوى أفضل منه. و تجد من تلك الأهداف التي يمكن أن تدخل ضمن ما تسعى العملية الإرشادية لتحقيقه: منع الحالة من التدهور في اتجاه مستويات أسوأ، تحريك عملية النمو و تسهيل إعادة انطلاقها من حيث توقفت، التخفيف من الضغوط النفسية أو الآلام، تحقيق بعض التعلم المساعد، استرجاع حالة التوازن و امتصاص مظاهر الصراع، الإقناع بالحاجة إلى التعايش مع ما لا يمكن التخلص منه.

و من بين أساليب تناول الحالة التي يلجأ إليها الإرشاد الانتقائي:

1- علاج الأعراض بغرض تخفيف معاناة العميل مثل رفع معنويات العميل.

2- علاج داعم: مثل حصول على راحة أو الاستفادة من علاج طبي، تحقيق الأمن و الطمأنينة للعميل.

3- التعليم الحسي المؤثر بهدف تزويد العميل بما يسمح له بالتكيف مع الأوضاع و تنظيم حياته و الاستفادة منها بطرق أفضل[135].

العلاقة الإرشادية

يؤكد ***ثورن*** على الحاجة إلى بناء علاقة إرشادية يسودها جو من الألفة والمودة و الثقة و الاحترام بحيث لا يشعر العميل فيها بأي تهديد. وفي تصور ***ثورن*** فإن تاريخ الحالة عنصر ينبغي استغلاله و خاصة عندما تنتهي العلاقة بين المرشد والعميل إلى مأزق. فالمطلوب من المرشد التأمل في تاريخ الحالة لعله يجد فيه ما يستند إليه لتنشيط العلاقة الإرشادية من جديد.

---

[135]- سعيد حسني العزة و جودت عزة عبد الهادي ، المرجع السابق ، ص 201-203

الطريقة الإرشادية

رغم أن المنطق العملي الذي تعتمده النظرية ينفتح في مجال الوسائل والأساليب على كل ما يحقق الغرض، و أن هنـاك إمكانية فـي التعامل مع العميـل بالطـرق المباشرة و بالطرق غيـر المباشرة علـى حد سواء، إلا أن ***ثـورن*** يفضل طرق الإرشاد غير المباشرة حين يكون ذلك ممكنا خاصة في المراحل الأولى من العملية الإرشادية نظرا لما تسمح به من تنفيس على الفرد و تحريره من الانفعالات المكبوتة.

و يمكن أن ننظر إلى طرق الإرشاد عند **ثورن** باعتبارها:

1- تتعامل مع مرحلة عرض المشكلات : و الالتفات بصفة خاصة إلـى الحالـة التـي تعجـز عـن مواجهـة مشكلتهـا، و تمييز الحالة المضطربة بصورة طارئة عن الحالة باضطراب عميق و راسخ. وكذلك الالتفاف حول المشكلة الفاقدة للحل بتعزيز عملية التعايش كوسيلة أنجع.

2- تتعامل مع العوامل الانفعالية المرتبطة بسوء التوافق.

3- تحاول إحداث التأثير على المسترشد من أجل الإرشاد.

4- تسعى إلى تقوية المصادر العقلية إلى أقصى حد ممكن.

5- تحرص على تقديم المعارف و المعلومات العقلية خلال الإرشاد[136].

---

[136]- يوسف بلان ، المرجع السابق ، ص171 بتصرف

تقويم النظرية

للنظرية الانتقائية كثير من الاعتبارات الإيجابية ساهمت بها في حل العديد من المشكلات طالما واجهت المرشدين و من أبرز تلك الإيجابيات:

1- الطبيعة الشمولية لأسلوب *ثورن* في إرشاد الشخصية وعلاج اضطراباتها.

2- انفتاح المرشد على كل الأساليب الرئيسة للإرشاد والعلاج النفسي.

3- تنوَع في طرق الإرشاد بحسب اختلاف الحالات و الظروف.

4- التركيز على التشخيص كأساس للإرشاد.

5- إن طرق الإرشاد النفسي متنوعة و متمايزة في الفاعلية.

6- عرض *ثورن* الطرح الانتقائي في خطوات عملية.

لكن النظرية لا تخلو من سلبيات من بينها:

1- تركيز اهتمامها على الأفراد الأسوياء علما بأن التعامل مع الحالات شديدة الاضطراب والحالات الذهانية مثلا لا تتسع له هذه النظرية بخصائصها وأساليبها وآلياتها.

2- إن مجمل ما قدَمه *ثورن* لم يستند فيه إلى تجارب علمية و تمَ عرضه كآراء و خبرات.

3- لم يوضح المعيار الذي على أساسه ننتقل أثناء الممارسة الإرشادية من الأسلوب غير المباشر إلى الأسلوب المباشر.

4- إن محاولة *ثورن* التوفيق بين مدارس فكرية متعددة هي من أجل التوفيق،ولم تساعد دائما في تحقيق أهداف بعينها. بل إن اعتماده مرجعيات

متعارضة انعكس سلبا على الأساليب التي استخرجها حيث أنها حين تعددت بدورها تعارضت.

5- لم يستطع ***ثورن*** أن يوجد الطرق النوعية للمشكلات النوعية في عملية الإرشاد النفسي[137].

الخلاصــة

إن العجز الذي تميزت به مختلف الأطروحات النظرية في محاولتها تفسير الظاهرة الإنسانية واستيعابها في كل أوجهها وكافة أبعادها و خاصة في كونها ظلت تتناولها جزئيا فقط و رغم ما اجتمع لكل تصور نظري حول الكائن البشري من حقائق معبرة فعلا عن جوانب من شخصيته إلا أن عرضها من هذه الزاوية وبواسطة تلك الحقائق وحدها يشوه حقيقتها الكبرى ويختزلها. لعل هذا ما دفع البعض إلى التفكير في ضم كل هذه الحقائق إلى بعضها و محاولة بلورة تصور شامل يمكن أن يساعد في الاقتراب أكثر من حقيقة هذا الإنسان و جوهره والوصول إلى فهمه فهما يساعد في عملية متابعته و توجيهه و التعامل مع ما يمكن أن يعترض طريقة و يعيق تكيفه. لكن أصحاب النظرية التوفيقية نسوا من جانبهم بأن الإنسان موضوع الاهتمام والدراسة لايساوي فقط مجموع الأجزاء التي تتكون منها شخصيته ولكنه يحتضن تفاعلات أخرى في اتجاهات لا حصر لها، كلها تجعل منه الكائن المتجدد الذي لا تستوعبه قراءة واحدة و لا تحيط بمعالمه دراسة بعينها و إنما نحتاج دائما إلى استكشافه و التأمل فيه قصد معرفته و الوقوف على أسراره.

---

[137]- يوسف بلان، المرجع السابق ، ص180 -181 بتصرف

الفصل السابع عشر:

نظرية الارشاد الجماعي

تمهيـد

بما أن الإنسان اجتماعي بطبعه و له بعض الحاجات نفسية لا يمكن إشباعها إلا من خلال علاقات اجتماعية كحاجته إلى الانتماء و حاجته إلى الأمن وحاجته إلى أن يُعترف به. و باندماجه داخل المجتمع يصبح خاضعا في كيفية تصرفه لمعايير هذا المجتمع و تتأثر مواقفه بالظروف المحيطة به و نوع الضغوط التي تُمارس عليه.

تعريف الإرشاد الجماعي[138]

عرفه *زهران* باعتباره إرشاد ضمن جماعات مصغرة مشكلة من عدد مناسب من الأفراد تتشابه صعوباتهم أو مشكلاتهم[139]. و هو حسب ***جيل*** علاج عدد من المرضى أو المضطربين معا في جماعات صغيــرة[140] مع افتراض

[138]- من الأسماء التي ساهمت في تطوير الإرشاد الجماعي *مسمر* و *برات* و *أدلر* و *مورينو* .علما بأن البداية الحديثة للإرشاد النفسي الجماعي تنسب إلى جوزيف برات Joseph Pratt الذي اعتمد في 1904 طريقة الصفوف العلاجية على مرضى السل في مدينة بوستون.

[139]- زهران 1982

[140]- عدد المجموعة يكون بين 3 و12 فردا أو بين 6 و8 أفراد

حد أدنى من التوافق الفكري بين هذه العناصر و المواظبة على اللقاء[141] مع المرشــد[142].

ظهرهذاا لنوع من الإرشاد في ظل انتشار المشكلات و الاضطرابات التي تجاوزت إمكانية الإرشاد الفردي الاستيعابية، خاصة أثناء الحروب حيث يكثر زيادة عن القتلى و الجرحى عدد كبير من المصابين نفسيا بالهلع والخــوف.

يستفيد المريض في ظل هذه الطريقة طمأنينة و ارتياحا و استئناسا وهو الحل المناسب بالنسبة للأفراد الذين يصعب التواصل معهم فرديا[143].

أسس الإرشاد النفسي الجماعي

يستند الإرشاد النفسي الجماعي إلى الأسس التالية:

1- إمكانيـة توفير فرص تفاعل اجتماعي أوسع و استثمار هذا التفاعـل للأغراض الإرشادية التوجيهية العلاجية.

2- إمكانية إشباع حاجات العميل النفسية و الاجتماعية مثل الحاجة إلـى الأمن و النجـاح و تقديـر الذات و الإحساس بالمسؤولية تجـاه الآخرين والحاجـة إلى الحب ...

3- السماح للعميل بإمكانية قراءة نفسه و مشكلاته قراءة جديدة في مـرآة الجماعة و التي يمكنـه مـن خلالهـا مقارنـة نفسـه بالآخريـن و تقويـم إنجازاته و ما حققه من نتائج بإنجازاتهم و ما حققوه من نتائج و يتأمل في مشكلاتـه و يقارنـهـا بمشكـلات الآخريـن. كل هذا سوف يمده بتصور جديد

[141]- لقاء واحد كل أسبوع بمدة تتراوح بين ساعة و ساعة ونصف
[142]- الزعبي 2002
[143]- كمال 1994

وبتقدير جديد و الذي قد يولد عنده قناعة جديدة. فقد يلاحظ أنه ليس أقل إنجازا من غيره أو أن مجال إخفاقه يشاركه فيه غالبية الأفراد أو أن مأساته أقل بكثير مما يعاني منه بعض الأفراد. و كل ذلك من شأنه أن يخفف عنه ويدفعه إلى مواصلة المحاولات.

4- إتاحة فرصة للعميل أن يلاحظ سلوكه أو بالأحرى يقوَمه ضمن السياق الاجتماعي.

5- الاعتماد على الموقف الإرشادي في حفز الأفراد المشاركين واستثارة ردود أفعالهم و توجيهها في البحث عن تحليل لحالته و حل لمشكلاته. علما بأن وجود الفرد مع أفراد آخرين من المتوقع أن يزيد من إنتاجيته.

6- توفير للعميل يوفر فرصة أداء دور داخل الجماعة مثل الإشراف على نشاط جماعي، أو القيام بفعل الوساطة بين مجموعتين أو فردين أو الفرد الذي يتحمل أعباء باقي الأفراد. و هذا بالتأكيد يسهل عليه مواجهة مشاعره وجرها أو تركها تنعكس في صور واقعية.

7- تقديم الخدمة الإرشادية لعدد أكبر من المسترشدين يتشابهون في عدد من أبعاد شخصياتهم و طبيعة مشاكلهم.

8- إمكانية تبادل الأفراد الخبرات و المهارات في التعامل و في طريقة مواجهة الحياة الواقعية والتكيف معها.

9- إمكانية إشباع الإنسان النفسية الاجتماعية مثل الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى التقبل و التقدير.

10- تحقيق التوافق الاجتماعي.

11- تعرَف الأفراد على بعضهم من شأنه أن يجعل الجماعة أكثر تأثيرا على الفرد في كيفية إدراكه للأمور و بلورته لآرائه و طريقة سلوكــه.

12- الحاجة ملحة في الحياة المعاصرة إلى العمل ضمن الجماعة وإنشاء التكتلات سياسية و اجتماعية و اقتصادية. و قد يخفق الفرد في تقديم إسهامه الذي يملك كل مؤهلاته بسبب فقدانه الجماعة التي تنشطه و تحركه.

13- أكثر مشاكل الإنسان تظهر داخل الجماعة و من المرتقب أن تكون محاولة إيجاد الحلول لها داخل السياق الجماعي مثمرة بصورة أفضل علما بأن نتائجها تكون كذلك أكثر نفعا و تستمر تلك الآثار الإيجابية لمدة أطــول.

أهداف الإرشاد الجماعي

إن هدف الإرشاد الجماعي يتحدد بحسب طبيعة المجموعة الإرشادية. هدف الإرشاد الجماعي مع أفراد مدمنين لا شك يختلف عن الهدف من الإرشاد الجماعي مع أفراد يتميزون بالخوف.

مع ملاحظة أن الجماعة الإرشادية لا تركز على أهداف جماعية وإنما أهدافها فردية بالأساس. و يتوقع من المرشد مساعدة كل واحد من أفراد الجماعة إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الاستقلال النفسي و اتخاذ القرار الفردي المناسب.

و من الأهداف العامة التي يسعى الإرشاد الجماعي لتحقيقها:

1- إحداث تغير دائم في البناء النفسي الداخلي للفرد من أجل الانتهاء به إلى حالة من التوازن النفسي[144].

2- مساعدة كل فرد من خلال الموقف الجماعي على فهم نفسه واكتسابه طرف مساعدة و تنمية استعداده لتحمل مسؤولياته[145].

3- تعديل اتجاهات و قيم و سلوك كل فرد بما يساعد على اندماجه الإيجابي في واقعي الاجتماعي الطبيعي.

4- ضرورة تحليل المشاعر و مساعدة الفرد الذي يحملها على فهمها وتعلم كيفية استيعاب آثارها و السيطرة عليها. و ضبطها خاصة في حالة وقوف انفعالات الفرد عقبة في طريق عملية التكيف.

الجماعة الإرشادية

ويصبح الهدف من ضم العميل إلى مجموعة إرشادية هو فسح المجال أمامه لمعرفة حقيقة سلوكه و مواقفه التي لا شك تدفع نحو المزيد من فهم نفسه وحالته، كما أنها الفرصة التي يزن فيها إمكاناته و يوازن بين ما يملك وما هو فاقد له و مظاهر عجزه. و هي كذلك المناسبة المفتوحة للتعبير الحر و بتوفر على الأقل الحد الأدنى من التقبل و التجاوب و التفهم و الذي بسهولة ينعكس عليه إيجابا خاصة من حيث تعزيز الثقة لديه في التصدي لمشاكله و عدم الخوف من مواجهتها. هذا بدوره يؤدي به إلى الانطلاق الثابت من خلال تحديد معنى لحياته في إنجاز مشاريعه التي يجسد بها أهدافه بكل اقتدار و شعور بالمسؤولية[146].

---

[144]-عبد الفتاح 1998، ص27

[145]-فطيم 1993، المرجع السابق ، ص68

[146]- البلبيسي 2006

ويتم عمليا تنظيم جلسات الإرشاد الجماعي من خلال الخطوات التاليـــة:

1- تحديد موضوع يدور حوله التداول بين أفراد المجموعة الإرشادية. و اختيار المحور أو الموضوع الذي يُعرض على النقاش بين العناصر لا بد أن يرتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بمعاناة هؤلاء الأفراد بحيث يفترض أن معالجته سوف تساعد على التخفيف من تلك المعاناة بالنسبة لكل فرد ضمنها.

2- ولضبط الحوار وجعله أكثر مردودا لا بد أن يُعرَف كل عنصر مشارك فيه بالقواعد و كل الآليات و الإجراءات المنظمة للجلسة.

3- لا ينبغي ترك النقاش هكذا بدون تنظيمه و إدارة مباشرة له في شكله و جوهره حتى لا يخرج عن الإطار الذي حدد له و حتى لا تترك فرصة لبعض الجزئيات تبدد الوقت على حساب ما هو أكبر أهمية.

4- أن يلتقي الأفراد بصورة انتظامية كأن ينعقد اللقاء عشر مرات بمعدل مرة واحدة كل أسبوع.

5- مع تحديد المدة المخصصة للجلسة بسقف من الوقت يكفي عادة للدخول في نقاش مع ضمان مشاركة كل فرد و ضمان الخروج بخلاصات مستوعبة لكل الإيجابيات التي عكسها اللقاء. و لا ينبغي تجاوزه إلا إذا وجد ما يبرر ذلك.

6- ضرورة إبقاء آثار كل لقاء و ذلك بتدوين ما انتهى إليه حتى ينطلقوا في اللقاء التالي من المكتسبات التي استفادتها المجموعة.

وكما يعلق ***يوسف بلان*** فإن هذه الجلسات تكون نمائية أو وقائية أو علاجيـــة[147].

و فـي سيـاق الإرشاد الجماعي يمكن إبراز ثلاث منعطفات تمر معها الجلسات الإرشادية المتعاقبة:

1- **المنعطف الأول:** و يصـادف العمليـة الإرشاديـة الجماعيـة فـي بدايتها حالات من القلق والتحفظ والدفاعية لدى غالبية أفراد المجموعة. ثم تبـدأ روح الجماعـة فـي الظهـور و تنمـو الثقة التي يغذيها تبادل المعلومات والخبرات و تقاسم التجارب بين الأفراد.

2- **المنعطف الثاني:** دخـول الفـرد فـي عمليـة تفاعلية إيجابية تمكنه من قراءة نفسه من خلال ما يراه في الآخرين كما تسهل عليه مباشرته مكبوتاتـه. هـذا الجـو يسمح تدريجيا بنـوع مـن التنافس فـي وصـف المشاكل والحديـث عـن الهواجـس و القلـق. مـع أخـذ بعيـن الاعتبـار ظهـور أحيانـا المواقف الدفاعية.

3- **المنعطف الثالث:** خلاله تبدأ عملية الاستفادة من خبرات الآخرين وتطبيقها على حالـة الفرد. كما يمكن التأكد هنـا مـن مدى مـا يحتاجه الفرد مـن جهـود إضافية و مكملة عن طريق الإرشاد النفسي الفردي[148].

---

[147]- يوسف بلال ، المرجع السابق ، ص 308
[148]- سري 1990، ذكرها يوسف بلال ص 313

تقويم نظرية الإرشاد الجماعي

من إيجابيات طريقة الإرشاد الجماعي:

1- طريقة فيها ربح للجهد و الوقت و المال.

2- ترقى فعاليتها إلى مستوى فعالية الإرشاد الفردي في تقليل مشاعر الانطواء و الاغتراب الاجتماعي و في امتصاص السلوك غير المتكيف.

3- شعور كل فرد بأمان أكبر ينتج عنه انخفاض في درجة القلق والخوف نتيجة التنفيس الانفعالي الذي يسمح به و نتيجة الشعور بالانتماء إلى الجماعة الذي ينتعش.

4- يسمح الجو الجماعي بتطوير إمكانات الأفراد الذاتية و تعليمهم كيفية مواجهة المشاكل الاجتماعية.

5- بلورة و تطوير رؤية إيجابية و متفائلة لدى الفرد.

6- تقديم خبرات للمشاركين يتعذر استفادتها خارج إطار الجماعة.

7- يستعرض أسلوب الإرشاد الجماعي ممارسات أكثر اتصالا بالحياة و الواقــع.

8- اعتماد اللعب يحقق بسهولة أكبر أهدافا تعليمية و إرشادية ذات أهمية كبيرة و يسمح بفهم طريقة تفكير الأفراد و مستوى الموضوعية التي يتميز بها فضلا عن الإمكانات التنفيسية و الترفيهية التي تتيحها.

9- إمكانية إشراك في العملية الإرشادية الأهل و الأصدقاء و عناصر لها وزن خاص في حياة الفرد.

10- تحقيق فوائد مباشرة من الاحتكاك بالجماعة مثل التعاون والتكامل مع الآخرين و احترام الرأي و الرأي الآخر.

11- تحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي لدى الأفراد المشاركين عن طريق التأثير المتبادل بينهم.

12- يكون أمام الفرد إمكانية تقويم قدراته و مستوى مهاراته في ظل متابعة مهارات الآخرين.

13- يخفف من حالات الانطواء على الذات عند الأفراد.

14- تعليم الأفراد أشياء مهمة عن ذاتهم و تمكينهم من تحسين علاقاتهم مع أنفسهم بما يؤدي إلى الشعور بالرضا.

و من السلبيات التي تميز بها الإرشاد الجماعي:

1- لا يوجد في هذه النوع من الإرشاد ما يضمن لكل فرد الرغبة والاستعداد لعرض مشكلاته الخاصة أمام باقي الأفراد الآخرين.

2- بالتأكيد لا نتوقع أن يجدي الإرشاد الجماعي أي نفع مع حالات الاضطراب الشديدة.

3- لا يوجد ما يحمي الأفراد من إمكانية انتقال إليهم آثار سلبية وتجارب غير صالحة أو غير مطلوبة بواسطة ما يرون و يشاهدون من سلوك الآخرين.

4- لأن التركيز على العنصر الواحد ليس متوفرا بالشكل الذي يتحقق في الإرشاد الفردي ، و قد يصبح من الصعب إحداث التغيير الجوهري في العميـــل.

5- الاستغراق في البحث في الذات و تعميق التفتيش في مكنوناتها قد يفوَت على الفرد فرصة مواجهة مشكلته و حلها[149].

---

[149]سري 1990 ، ص144

6- قد تتطور مشكلات الأفراد في الاتجاه السلبي و تتفاقم بسبب ضياعها في مناقشة عامة لا تواجهها بالشكل المباشر.

7- لا ينفع الإرشاد الجماعي مع الحالات التي يحتاج لتناولها إلى احتضانها بسرية كما لا يستفيد من خدمتها العميل الخجول خجلا مرضيا أو الخائف من التحدث إلى الآخرين خوفا مرضيا[150].

خلاصـة

إن أهمية الإرشاد الجماعي تبرز خاصة حين يخفق أو يعجز أسلوب الإرشاد الفردي. و مع زيادة الضغط و القلق الذي أصبح يميز الحياة المعاصرة فنتوقع أن يتزايد عدد الذين يطلبون الخدمة الإرشادية إلى حد يصبح فيه من الصعب اعتماد الإرشاد الفردي وحده. فهي بديل صالح للاستغلال و قابل للتطوير في عدة اتجاهات مفيدة. كما أن المحتوى المجسد للطريقة الجماعية يمكن أن يتنوع حسب الأهداف التي يراد تحقيقها.

---

[150]يوسف بلان ، المرجع السابق ، ص362

الخاتمــة

بمــا أن العمليــة التوجيهيــة و الإرشاديــة تسايــر الواقــع الإنسانــي والاجتماعي الذي يحتضنها و تتطور بحسب التطور الذي يحصل، فإن أية محاولة لإخضاعها بالشكل النهائي و الكامل لأطر ثابتة و قوالب محددة لا بد أن تفشل في تحقيق الأهداف المرهونة بها.

وبما أن هذا النوع من الخدمات يمكن أن يستغل في آن واحد بغرض إصلاح وضع فردي و جماعي و أيضا كوسيلة لتطوير المجتمع من خلال حفز الأفراد و مساعدتهم على شق الطريق الأنسب في حياتهم فيها و تقديم المساهمة الأكبر، فمن غير المعقول أن تظل هذه العملية الحساسة مجرد روتين يُؤدى في صورة تتكرر في الشكل و المضمون. علما بأن محورها الأساسي متمثل في العنصر البشري الذي هو كائن دينامي دائم التغير والتحوَل. و كيف يمكن التعامل مع المتغير و المتحرك بالطرق الجامدة والنهائيــة.

بالرغم من أننا حاولنا رسم بعض المعالم المحددة للفلك الذي تتحرك فيه العملية الإرشادية أو الفعل التوجيهي و هذا حتى نتمكن من ضبط المواقف و هيكلة السلوك المهني و تنظيمه و استفادة رصيد يحسَن التجربة ويضيف إليها، و مع ذلك أدركنا من خلال المناقشة أن التجديد في التشخيص والفهم وفي الطريقة والأسلوب دوما يكون مطلوبا مواكبة للظرف القائم و معالجة للواقع، كما أن الإنسان الذي يغلب على ظننا أحيانا أننا عرفناه و تم استيعابه يفجَر في السلوك و المواقف و الاستجابة الإرادية و العفوية أبعادا من شخصيته و عناصر من عمق ذاته لا تتسع لها التصورات المألوفة في الأوساط العامة و الأوساط المتخصصة على حد سواء. مما يضطرنا، بعد الاستئناس بهذه التصورات النظرية لفترة من الزمن

والاطمئنان إلى التفسيرات التي تقدمها، إلى التفكير في تعديلها أو مراجعتها من أجل إثراءها أو البحث عن بديل لها. و لعل هذا ما يؤكد مصداقية تعاقب النظريات التي هي في العموم تحاول أن تقدم تفسيرا موضوعيا للظاهرة الإنسانية و التفاعلات التي تحتضنها. وكما لاحظنا فإنها تستند كلها إلى حقائق مرتبطة بحياة الإنسان و تنطلق من صدى الواقع الذي يمكن تسجيل شهادات حية حوله تؤسس للمنطلقات و المبادئ التي تعتمدها هذه النظرية أو تلك. و ما يبعث على الحيرة و يثير الدهشة أن الأوجه " الصحيحة " أو " الصادقة " من كل نظرية هي نفسها غير قابلة لتشكيل فيما بينها الإطار الأفضل للاستغلال الأمثل إذ أنه بدوره يتحول إلى نظرية أخرى ترتكز هي كذلك على بعض الحقائق المتعلقة بالبشر، و لها تناولها المتميز للشخصية الإنسانية و لكنها جزئية في طبيعتها، و تعجز بدورها عن الاستيعاب الكامل لمختلف الأبعاد الإنسانية.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

1- البلبيسي، عبد الحميد (**2006**) " **الإرشـــاد الجماعـــي** "، قسم الإرشاد التربوي والصحة النفسية، مديرية التربية و التعليم للواء الرصفية، الأردن.

2- الداهري، صالح (**2000**) " **مبادئ الإرشاد النفسي - التربوي**" الطبعة الأولى، دار الكندي، الأردن.

3- الزبادي، أحمد (**1990**) "**مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي**"، عمان.

4- الزعبي، احمد محمد (2002) " **الإرشاد النفسي** " دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

5- الشناوي، محمد محروس (**1994**) **" نظريات الارشاد و العلاج النفسي "** دار غريب، القاهرة.

6- باترسون، س.هـ (**1992**)" **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** "، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، الجزء الأول، ط 2، دار القلم، الكويت.

7- رسمية على خليل (**1968**) **" الإرشاد النفسي "** مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

8- زهران، حامد عبد السلام(**1982**)**"التوجيه والإرشاد النفسي".** عالم الكتب، مصر.

9- سري، محمد جلال(**1990**) **" علم النفس العلاجي"** عالم الكتب، القاهرة.

10- سعيد حسني العـزة و جـودت عـزت عبـد الهــادي (**1999**) " **نظريات الإرشاد و العلاج النفسي** " دار الثقافة والنشر والتوزيع،عمـان.

11- سيلامي،نوربير(**2001**)"**المعجم الموسوعي في علم النفس**" ترجمة وجيه أسعد ، الجزء الرابع ، وزارة الثقافة دمشق.

12- شقير، زينب (**2002**) "**علم النفس العيادي والمرضي للأطفال والراشدين** " الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.

13- عبد الرحمن، محمد السيد (**1998**) " **نظريات الشخصية** " دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.

14- عبد الفتاح، كاميليا (**1998**) " **سيكولوجيا العلاج الجماعي للأطفال**" دار قباء، القاهرة.

15- عبـد الفتـاح محمـد دويـدار (**1995**) " **علم النفس المهني و تطبيقاته** " دار النهضة العربية.

16- عبد الله ، محمد قاسم (**2000**) " **الشخصية** " دار المكتبي، دمشـــق.

17- فطيم لطفي (**1993**) "**العلاج النفسي الجمعي**"، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.

18- قاسم، أنس محمد (**1998**) " **أطفال بلا أسر** " الطبعة الأولى، مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة.

19- كمال علي(**1994**) "**العلاج النفسي قديماوحديثا**" دار الفارس، بيـــروت.

20- محمد السيد أبو النيل (**1985**) "**علم النفس الصناعي**" دار النهضة العربية.

21- موسوعةعلم النفس الشاملة(**1999**)مجموعة مؤلفين، المجلد6.

22- موسى، فاروق عبد الفتاح علي **(1985)** **" أسس السلوك الإنساني "**، عالم الكتب، الرياض.

23- يوسف بلان **(2007)** **" نظريات الإرشاد النفسي"** منشورات جامعة دمشق، مطبعة الداودي.

المراجع باللغة الأجنبية

1- Allport, G.W (**1968**) " **The person in psychology : selected essays** " Boston : Beacon.

2- Bandura, A (**1977**) " **Social learning theory** ", Prentice –Hall , INC , Englewood Cliffs, New Jersey.

3- Berlyne , D. E (**1949**) " **Interest as a psychological concept**" Mc British Journal of Psychology Section), **39**, pp.184-195.

4- Blau , D.M , Gustad, J .W, Jessor , R , Parnes, H. and Wilcock , R.C (**1956**) "**Occupational Choice : a conceptive framework** " Industrial and Labor Relations Review , ***9***(4), 531-543. by Cornell University

5- Child, D (**1977**) " **Psychology and the teacher** " Holt, Rinehart and Winston, London, New York, Sydney , Toronto.

6- Dvorak , Beatrice (**1947**) " **The new U.S.E.S . General Aptitude Test Batter**y " , Occupations , **25** , pp.42-49.

7- Eysenck, H.J and Eysenck, S.B.G (**1977**) " **Personality structure and measurement**" Routledge and Kegan Paul, London and Henley

8- Ellis, A (**1962**) " **Reason and emotion in psychotherapy** " Stuart : New York.

9- Ellis , A (**1974**) " **A humanistic psychotherapy : the rational-emotive approach** " Mc Graw –Hill : New York .

10- Friend, J. G and Haggard, E. A (**1948**) " **Work adjustment in relation to family background** " , Appl. Psychol. Monogr ., No:16

11- Galinski, M.D (**1962**) " **Personality development and vocational choice of clinical psychologists and physicists**". Journal Counseling Psychology.

12- Ginzberg , E , Ginsburg, S.W, Axelrad, S and Herma, J.L. (**1951**) "**Occupational choice : an approach to general theory** " Columbia university Press , New York

13- Hershenson ,D. B and Roth , R. M (**1966**) " **A decisional process model of vocational development** "J. Counsel.Psychol , **13**, pp.368-370.

14- Hilton, T. L (**1962**) " **Career decision making** " J. Counsel. Psychol . 9, pp.291-298.

15- Holland,J. C (**1959**) " **A theory of vocational choice** " J.Counsel . Psychol . 6, pp35-43.

16- Jenkins, J . G (**1946**) " **Validity for what ?** " J. Cons.Psychol ., **10**, pp.93-98 .

17- Lewis, E,C (**1970**) "**The psychology of counseling** " Holt, Rinehart , and Winston , New York. .

18- Lingwood , J (**1952**) " **Test performances of A.T. S. recruits from certain civilian occupations** " Occupational Psychology , **26** , pp.35-46.

19- Lytton, H and Craft, M (**1969**) " **Guidance and counseling in British schools** " , Arnold Leeds.

20- Maslow,A.H (**1968**) "**Toward a psychology of being**" Princeton , N.J. : Van Nostrand , 2nd Ed..

21- Maynard, N.J.(**1972**) " **Child study** " ,Oxford University Press , 2nd Ed.

22- Palmer, S (**2000**) " **Introduction to counseling and psychotherapy** " 1st Ed Sage publications .

23- Paterson,D.G. and Darley, J.G. (**1936**) " **Men , women and jobs**" Minneapolis : University of Minnesota press .

24- Roe, A(**1956**)"**The psychology of occupations**"Wiley. New York .

25- Rogers,C.R (**1942**)"**Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice** " Boston: Houghton Mifflin .

26- Rogers, C.R. (**1951**) " **Client-centered - therapy : Its current practice , implications and theory** " Boston: Houghton Mifflin.

27- Segal, S. J. (**1961**) " **A psychoanalytic analysis of personality factors in vocational choice** " J. Counsel. Pychol , **8** pp.202-210.

28- Skinner, B. F (**1974**) " **About behaviorism** " , Knopf: New York .

29- Stewart ,L.H In Barnett, G, Handelsman, I, Stewart, L.H and Super,D.E(**1952**) "**The occupational level scale as a measure of drive** " Psychol. Monogr., **65**, No:10 (Whole No:342)

30- Strong , E.K.(**1943**) "**Vocational Interests in men and women** " , Stanford University Press, California .

31- Super, D.E (**1949**) "**Appraising vocational fitness by means of psychological tests** " , Harper : New York .

32- Super, D.E (**1957**) " **The psychology of careers : an introduction to vocational development** " , Harper : New York .

33- Super ,D.E, Starishevsky .R , Matlin , N and Jordaan , J.P (**1963**) " **Career development : Self-concept theory** "College Entrance Examination Board , New York .

34- Thorn ,F.C (**1961**) " **Personality: an eclectic point of view** " Brandon.

35- Truax, C.B and Carkhuff, R.R(**1967**)"**Toward effective counseling and psychotherapy: training and practice**" Chicago , Aldine .

36- Unger,E. W and Burr, E.T. (**1931**) " **Minimum Mental Age Levels of Achievement** ". Albany: New York State Department of education.

37- Vernon, P.E.(**1953**) " **Personality Tests and Assessments** " Methuen : London .

38- Vernon, P. E and Parry, J. B (**1949**) **" Personnel selection in the British forces "** University of London Press .

39- Wyatt , S.,Frazer, D.A and Stock, F. G. L (**1929**) " **The effects of monotony in work** " Industrial Health Research Board Report **56** , H.M.S.O : London .

***

الإيداع القانوني: 2011- 1346
ردمك:1-124-54-9961-978
دار الغرب للنشر والتوزيع
55، شارع بوزبوجة أحمد
حي العثمانية مارفال - وهران - الجزائر
الهاتف : 74 08 29 041 /52 85 58 041 / 66 08 29 041

يظل استيعاب الفرد و تحقيق اندماجه الفعال داخل المجتمع أمرا ضروريا و مطلبا أساسيا لضمان الاستقرار الفردي و الجماعي . وتمثل العملية الإرشادية إحدى وسائله المثلى لتحقيق ذلك من حيث أنها تساعد في التعريف بخصائص الأفراد و تمكننا من رسم ملامح الإطار الأنسب و الأفضل للاستفادة من مؤهلاتهم مع حسن توزيع الكفاءة البشرية على مرافق الحياة الاجتماعية و هياكلها . كما أنها تتابع هؤلاء الأفراد في مختلف مواقعهم فتقوّم أداءهم و توجّه جهودهم و تسعى باستمرار لتطوير قدراتهم و الرفع من مستوياتهم بما يضمن لهم مواصلة تقديم المساهمة و العطاء .

و إن كتاب " الإرشاد و التوجيه " هو في مجمله عرض شامل للعناصر البارزة في هذه العملية الإرشادية ، و وصف عملي مقتضب لطريقة تفاعل تلك العناصر ضمن السياق الإنساني و الاجتماعي و ما يترتب عن ذلك من آثار في السلوك و المواقف و العلاقات ، و محاولة ربطها بصورة نقدية ببعض الأطر النظرية التي بدورها استمدت مفاهيمها من مدارس فكرية عديدة تناولت موضوع الإرشاد و التوجيه من زوايا مختلفة و بأساليب متنوعة .

و يحتوي الكتاب على مادة علمية مركزة و ثروة من المعلومات والمعارف المتنوعة ذات الصلة المباشرة بالإرشاد و التوجيه و التي بوسع كل من يتعامل مع الإنسان أو بصورة عامة يستثمر في الموارد البشرية لأغراض عديدة و أهداف مختلفة من أهل الاختصاص و من غيرهم أن يستفيد منها .

دار الغرب للنشر و التوزيع